

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

КОЛЕСНИК Катерина Василівна

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 5–6-Х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ
МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (новогрецька мова)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Курач Лариса Іванівна

кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу навчання мов
національних меншин та
зарубіжної літератури

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ У 5–6-Х КЛАСАХ	14
1.1. Поняття лінгвокультурологічної компетентності у психолого-педагогічному контексті	14
1.2. Психолого-педагогічні особливості формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови.....	29
1.3. Лінгводидактичні засади формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови	37
Висновки до розділу 1.....	52
РОЗДІЛ 2. СТАН НАВЧАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	54
2.1. Сучасний стан вивчення новогрецької мови в загальноосвітніх закладах України.....	54
2.2. Мета, завдання і результати констатувального експерименту.....	77
Висновки до розділу 2.....	94
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	

УЧНІВ 5–6-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ.....	96
3.1. Зміст і структура експериментального навчання	96
3.2. Експериментальна методика формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови	100
3.3. Контрольний етап педагогічного експерименту.....	146
Висновки до розділу 3.....	157
ВИСНОВКИ.....	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	163
ДОДАТКИ.....	194

ВСТУП

Розвиток сучасної національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти, потребою у формуванні особистості, що вміє гармонійно жити поряд з іншими народами. Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, освіта повинна сприяти високій мовній культурі громадян, вихованню поваги до державної мови та до мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур. [175, с.20].

Серед предметів освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної середньої освіти належне місце відводиться мовам національних меншин, зокрема новогрецькій. Греки, як й інші представники національних меншин, намагаються самоствердитися у багатьох галузях державного і суспільного життя України, у тому числі й в освітній галузі.

Процеси розвитку і поширення зв'язків у різних галузях між Україною та країнами світу зумовили зближення, зокрема, з країнами Європи. Так, роль еллінізму в розвитку української культури, історичний зв'язок між країнами, а також тисячолітнє проживання греків на території сучасної України сприяли відродженню традицій грецьких національних меншин і виникненню інтересу до вивчення діалектів місцевих греків й новогрецької мови.

Українська влада декларує, що забезпечення освітніх потреб національних меншин та народів є одним із пріоритетних завдань під час формування державної політики в галузі етнонаціональних відносин. Правовою основою формування державної політики щодо забезпечення цих потреб є закони України «Про національні меншини в Україні», «Про мови», «Про освіту».

Згідно з Законом України “Про освіту” вихідним моментом і необхідною умовою цілісності освітньої системи є спрямованість діяльності всіх її суб’єктів на становлення освіти нового типу, що відповідає потребам

розвитку і самореалізації людини в нових соціокультурних ситуаціях [94, с.4]. Відповідно, одними з основних принципів освіти на сучасному етапі визначено органічний зв'язок мовної освіти з культурою, традиціями, світовою та національною історією; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей.

У нашій країні реалізується право національних меншин здобувати освіту рідною мовою, підтверджене статтею 53 Конституції України: «Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови в державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства» [125, с.17].

З проголошенням незалежності України, правом вивчення рідної мови у школі скористувалася велика частина національних меншин (болгари, греки, євреї, кримські татари, гагаузи, румуни, роми), однак деякі національності (у тому числі греки) лише частково або й зовсім не володіють рідними мовами на початковому етапі шкільного навчання. Таким чином, навчання цих мов потребує специфічної методики, яка може бути подібною до методики навчання іноземної мови.

В Україні сформовано мережу навчальних закладів, де вивчається новогрецька мова. Так, у місцях компактного проживання греків (Маріуполь, Запоріжжя, Одеса, Львів, Харків, Херсон) функціонують школи з вивченням новогрецької мови. Новогрецька мова вивчається у багатьох регіонах України як перша чи друга іноземна, а також як факультативний курс.

Сучасне виховання має бути націленим на створення такої освітньої інфраструктури для етнічних меншин, яка б не обмежувалася суто мовними елементами, а передбачала вивчення історії та культури етносу, залучення учнів до культурних традицій і надбань. Українське законодавство гарантує меншинам і такі можливості. Однак для багатьох етносів України освітній складник етнокультурного розвитку, процес формування національної свідомості учнів зводиться переважно лише до опанування національної

мови в межах вивчення її як предмета чи факультативно. Слід зауважити, що рідною мовою греків України є діалекти, вивчення яких обмежено введено у систему освіти. Таким чином, греки вивчають новогрецьку мову як першу/другу іноземну чи як факультативний курс. Шкіл із вивченням грецької мови як мови національних меншин на території України немає.

Обмеження освітніх заходів переважно факультативним вивченням новогрецької мови, відсутність систематичного вивчення історії та культури Греції і греків України потребують пошуку нових принципів й підходів до навчання новогрецької мови в загальноосвітніх навчальних закладах України. Таким новим принципом має бути принцип «вивчення мови та культури», застосуванню якого в сучасній педагогіці сприяють об'єктивні зміни у світі, зокрема тісні взаємозв'язки між різними країнами, більш глибоке розуміння полікультурності світу й цінності кожної культури, а також інтенсивне вивчення «діалогу культур», формування нових (міждисциплінарних) наукових напрямів, наприклад, таких як міжкультурна комунікація, лінгвокультурологія тощо.

Формування лінгвокультурологічної компетентності – новий напрям досліджень сучасної лінгводидактики, теоретичні й прикладні аспекти якого не набули належного висвітлення. Неусталеними є терміни, їх ієрархія, не визначено зміст, методи, прийоми, що мають лінгвокультурологічне спрямування.

Зважаючи на тенденції в сучасній мовній освіті, що спрямовані на вивчення не лише мови, а й культури народу мова якого вивчається; недостатнє висвітлення аспектів лінгвокультурологічного напрямку в методичних і лінгводидактичних працях; відсутність систематичного вивчення культури, літератури, історії Греції на уроках новогрецької мови, тема дисертаційного дослідження «Формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови» є актуальною.

Аналіз наукових праць в аспекті обраного питання свідчить про активізацію інтересу дослідників до навчання, формування й виховання особистості, її становлення в міжкультурному, міжособистісному контекстах (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Гудков, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Леонтьєв, Р. Солсо); міжкультурного спілкування (Н. Бориско, Н. Гальскова, Л. Голованчук, О. Коломінова, Ю. Пассов, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, М. Вуган, С. Kramch, J. Roche та ін.); формування лінгвокультурологічної компетентності учнів (М. Вашуленко, О. Горошкіна, В. Дороз, С. Караман, Л. Курач, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, Т. Симоненко, І. Хом'як, О. Хорошковська та ін.). Компетентнісний підхід в освітньому процесі як стратегічний орієнтир обґрунтовано в працях Н. Голуб, І. Гудзик, І. Зимньої, О. Копусь, С. Мартиненко, О. Овчарук, С. Омельчука, О. Пехоти, К. Плиско, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, Г. Шелехової й ін.

На сучасному етапі модернізації освітньої галузі актуальною є проблема обґрунтування й подальшого розроблення ефективної методичної системи формування лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови, що і зумовило вибір теми дисертаційного дослідження «Формування лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови у 5-6 класах».

Враховуючи психологічні особливості школярів 10-12 років, здатність учнів цієї вікової категорії сприймати об'ємний культурологічний матеріал, запропонована методика розрахована на учнів 5–6-х класів, які вивчають новогрецьку мову з першого класу (5-ий рік навчання) і вже мають елементарні знання з граматики, фонетики й лексики новогрецької мови.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами й темами. Дисертаційне дослідження передбачається внести до плану наукових досліджень Інституту педагогіки НАПН України, воно є частиною комплексних тем відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України: «Науково-методичні засади

конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової й основної школи» (реєстраційний номер 0108U000257) та «Науково-методичні засади реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мов і літератур етнічних меншин у початковій й основній школі» (реєстраційний номер 0112U000336).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні методики формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів на уроках новогрецької мови.

Мета дослідження потребує розв’язання таких **завдань**:

- уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження;
- визначити теоретичні засади формування лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови у 5–6-х класах;
- проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення опанування новогрецької мови для учнів 5–6-х класів;
- визначити показники та здійснити моніторинг рівня сформованості лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови у 5–6-х класах;
- розробити методику формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови й експериментально перевірити її ефективність.

Об’єкт дослідження – процес навчання новогрецької мови в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Предмет дослідження – принципи, методи, прийоми формування лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови у 5–6-х класах.

Для розв’язання поставлених завдань у дослідженні використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз психологічних, лінгвістичних, лінгвокультурологічних, педагогічних, дидактичних, лінгводидактичних праць з проблеми дослідження для вивчення стану теоретичної та практичної

розробленості проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови у 5–6-х класах, а також для обґрунтування умов, що впливають на формування лінгвокультурологічної компетентності; для уточнення сутнісних характеристик базових понять дослідження; узагальнення та систематизація концептуальних теоретичних положень для розроблення методики формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови;

– *емпіричні*: опитування (усне й письмове), анкетування, бесіда, інтерв'ю, тестування учнів та вчителів для з'ясування стану сформованості лінгвокультурологічної компетентності, педагогічні спостереження й аналіз уроків новогрецької мови;

– *педагогічний експеримент*: констатувальний, формувальний, контрольний етапи з якісним і кількісним аналізом результатів експериментально-дослідного навчання, їх апробація.

Теоретико-методологічну основу дослідження лінгвістичні положення про формування національно-мовної картини світу (В. фон Гумбольдт, Е. Сепір, Б. Уорф, Т. Булигіна); взаємодію мов і культур (В. Воробйов, Р. Кісь, В. Красних, В. Маслова, В. Телія,); концепції діалогу культур (Є. Верещагін, В. Костомаров, Ю. Пассов, Л. Саяхова); концептуальні положення компетентнісного підходу в системі освіти (Н. Голуб, М. Вашуленко, О. Горошкіна, І. Зимня, С. Караман, О. Локшина, О. Овчарук, М. Пентиліук, О. Пометун).

Теоретичним підґрунтям також стали: наукові праці, у яких розглядаються психолого-педагогічні особливості сприймання та розуміння культурологічного тексту (В. Беляніна, В. Красних, І. Зимня, С. Фоломкіна, А. Залевська, Ф. Бацевич); наукові праці, де висвітлюються культурні концепти (культурно-ціннісні поняття) як основні компоненти змісту лінгвокультурологічної роботи (А. Вежбицька, Л. Городецька, Т. Донська, Н. Мішатіна, Л. Фідкевич, Л. Ходякова); праці, у яких обґрунтовується необхідність володіння країнознавчими, культурологічними,

соціокультурними, лінгвокультурологічними знаннями у процесі опанування мовою (В. Дороз, Г. Єлизарова, Л. Курач, О. Кучерук, Ю. Пассов, В. Сафонова); науково-теоретичні засади навчання мови у загальноосвітній школі (І. Бім, С. Караман, М. Пентилюк, Л. Федоренко, Н. Шанський, М. Успенський та ін.). Крім того, вивчено праці з історії грецького шкільництва на теренах України та стану національної освіти грецької меншини (К. Балабанова, Н. Бацак, О. Добра, С. Пахоменко, О. Проценко-Пічаджі, А. Шайхдінов).

Нормативною базою дослідження послуговували положення державних нормативних документів України в галузі освіти, зокрема Законів «Про освіту», а також положення, задекларовані Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»).

Організація та етапи дослідження.

На першому етапі (2013 – 2014 рр.) було окреслено наукову проблему; визначено об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, опрацьовано теоретичні джерела з педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики; вивчено стан навчально-методичного забезпечення процесу навчання новогрецької мови в загальноосвітніх навчальних закладах; з'ясовано методологічні засади дослідження, сформульовано й уточнено гіпотезу.

На другому етапі (2014 – 2015 рр.) було обґрунтовано методичну систему навчання новогрецької мови учнів 5–6-х класів на компетентнісній основі, визначалися зміст і складники лінгвокультурологічної компетентності.

На третьому етапі (2015 – 2016 рр.) було проведено експериментальну перевірку розробленої методики; діагностовано ефективність розробленої методичної системи формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання

новогрецької мови; систематизовано й узагальнено результати педагогічного експерименту.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що вперше обґрунтовано й розроблено методику формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови; визначено складники й складові лінгвокультурологічної компетентності, критерії відбору лінгвокультурологічного навчального матеріалу; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність авторської методики формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови.

У дослідженні вдосконалено лінгвокультурологічний напрям оновлення змісту навчального предмета «новогрецька мова»; діагностувальний інструментарій дослідження лінгвокультурологічної компетентності учнів (за якісними показниками сформованості лінгвокультурологічної компетентності).

Подальшого розвитку набуло розв'язання проблеми змістового наповнення матеріалу в процесі навчання новогрецької мови, зокрема впровадження ефективних принципів, методів і прийомів, у основу яких покладено культурологічну інформацію про країну (Грецію), мова якої вивчається.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому запропоновано методику формування лінгвокультурологічної компетентності, яка дає змогу підвищити ефективність мовної та загальнокультурної підготовки учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови; розроблено й апробовано методичне забезпечення процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови: комплекс вправ, спрямованих на формування лінгвокультурологічних умінь учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови.

Основні теоретичні положення й висновки дисертаційної праці, дидактичні матеріали слугуватимуть для подальших досліджень проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності учнів середньої школи у процесі навчання мов. Дослідження дає змогу вдосконалити програми з новогрецької мови, коригувати відповідні навчальні посібники та підручники.

Експериментальна база. Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес спеціалізованої школи № 94 «Еллада» м. Києва (довідка про впровадження № 28 від 14.02.2017), гімназії «Потенціал» м. Києва (довідка про впровадження № 41/1 від 20.02.2017), спеціалізованої школи № 139 м. Києва (довідка про впровадження № 43 від 15.02.2017), ЗОШ I-III ступенів № 39 ім. Ю. Макарова м. Миколаїв (довідка про впровадження № 51 від 12.01.2017), АКШУ (довідка про впровадження № 9 від 22.01.2017).

Вірогідність одержаних результатів забезпечено методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням методів дослідження, адекватних визначенням завдань; використанням сучасних досягнень вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки; системним аналізом широкої джерельної бази, обсягом опрацьованих опублікованих праць та веб-матеріалів; поєднанням якісного й кількісного аналізу експериментальних даних; репрезентативністю вибірки й використанням методів математичної статистики у процесі експериментальної перевірки методики формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні положення дисертації оприлюднено на науково-практичних та науково-методичних конференціях:

- Δ΄ Πανουκρανικό επιμορφωτικό σεμινάριο δασκάλων της ελληνικής γλώσσας ως ξένης στη γενική εκπαίδευση (Μαριούπολη - 2012);

- Всеукраїнський науково-практичний семінар «Реалізація лінгвокультурологічного підходу у сучасній мовній і літературній освіті національних спільнот України» (Київ, 2013 р.);
- XXVI Міжнародна науково-практична конференція «Наукова дискусія: Питання педагогіки і психології» (Москва, 2014 р.);
- XXVII Міжнародна науково-практична конференція «Наукова дискусія: Питання педагогіки і психології» (Москва, 2014 р.);
- XVII Διεθνές Συνέδριο “Εκπαίδευση και Ετερότητα” (Πάτρα – 2014).

Основні положення, висновки й результати дослідження обговорювалися на засіданнях відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Публікації. За темою дослідження опубліковано 8 наукових і науково-методичних праць:

- Колесник К. В. Методичні аспекти реалізації лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови у 5 класах загальноосвітніх навчальних закладів України / К. В. Колесник // Збірник науково-методичних матеріалів з новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України. – Маріуполь, 2012. – С. 67 – 70.
- Колесник К. В. Культурологічний матеріал у підручниках з новогрецької мови для 5–6 класів / К. В. Колесник // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон, 2013. – Вип. 20. – С. 57 – 61.
- Колесник К. В. Застосування лінгвокультурологічного підходу у навчанні новогрецької мови у загальноосвітніх навчальних закладах України / К. В. Колесник // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. – Тернопіль, 2014. – № 1/2014. – С. 93 – 99.
- Колесник Е. В. Применение программы Hot Potatoes для проверки лингвокультурологических знаний на уроках новогреческого языка / Е. В. Колесник // Научная дискуссия: Вопросы педагогики и психологи : сб. статей. – Москва, 2014. – № 5 (26). – С. 60 – 67.

- Колесник К. В. Значение и роль культуры в обучении новогреческому языку как иностранному / Е. В. Колесник // Научная дискуссия: Вопросы педагогики и психологи : сб. статей. – Москва, 2014. – № 6 (27). – С. 47 – 50.

- Kolesnyk Kateryna. Ο ρόλος του πολιτισμού στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Ουκρανίας // Εκπαίδευση και Ετερότητα 17 Διεθνές Συνέδριο. Τόμος II. Πάτρα. – 2014. Σ. 51 – 58.

- Колесник К. В. Міжкультурний підхід у навчанні новогрецької мови як іноземної // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2015. – Вип. 738. – С. 67 – 71.

- Колесник К. В. Лінгводидактична модель формування лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання новогрецької мови / К. В. Колесник // Наукові записки: [збірник наукових статей] / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; Упор. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – Випуск СXXXI (№ 132). – (Серія педагогічні науки). – С. 174 – 181.

Структура дисертації. Логіку викладу та структуру роботи визначили мета й завдання дослідження. Зміст дисертації структурно організовано у вступ, три розділи, висновки до них і загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ

НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ У 5–6-Х КЛАСАХ

1.1. Поняття лінгвокультурологічної компетентності у психолого-педагогічному контексті

В умовах модернізації освітньої галузі мовна підготовка особистості набуває нових відтінків, коли йдеться про мовну поведінку в конкретних соціокультурних обставинах, створення реальних умов для гуманізації суспільної свідомості, формування нового типу культурних взаємозв'язків.

Мовна політика Ради Європи спрямована на збереження і примноження багатой спадщини у вигляді мовного й культурного розмаїття як джерела взаємозбагачення, що розглядається як шлях до досягнення взаєморозуміння між людьми в контексті поваги до їхніх думок, почуттів, цінностей, переконань і звичаїв, подолання забобонів та нетерпимості.

Вітчизняна педагогіка середньої школи ґрунтується на антропоцентричних цінностях у процесі оволодіння мовами. У зв'язку з цим набуває значущості змістовий компонент лінгвокультурологічної освіти під час навчання мови. Без модернізації змісту освіти, перегляду навчальних програм, інтеграції різних сфер мовного знання неможливо забезпечити належний успіх процесу навчання мовної особистості, здатної до самореалізації в полікультурному середовищі. Недостатній рівень сформованості соціокультурної компетентності учнів, у свою чергу, є причиною проблем їхньої комунікативної реалізації в полікультурному соціумі [142, с.2]. Реалізація цих орієнтирів потребує об'єктивного аналізу й удосконалення форм і методів мовної підготовки учнів, переорієнтації педагогічних цінностей, переосмислення мети, змісту й технологій навчання мови.

Аналіз навчання мови у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах дає змогу окреслити суперечності:

- між теоретично задекларованою метою формування цілісної особистості учня і збереженням предметоцентризованої моделі мовної освіти на практиці;
- між орієнтацією сучасної школи на загальнокультурне знання в мовній освіті та нереалізованістю його в педагогічній діяльності вчителів.

Розв'язання цих суперечностей актуалізує питання теоретичного й методичного забезпечення лінгвокультурологічної освіти учнів у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах.

Ідеї концепції діалогу культур активно розроблялися в дослідженнях представників лінгвокраїнознавчого підходу (Є. Верещагін, В. Костомаров, Ю. Пассов та ін.). Розроблюване вчення лінгвокраїнознавства перебуває в тісному взаємозв'язку з лінгвокультурологією, яка за своєю глибиною ґрунтовніше розкриває принципи та рівні, на яких забезпечується співвідношення мови й культури (В. Воробйов, В. Красних, В. Маслов, В. Телія та ін.). На думку науковців до компетенції лінгвокультурології варто відносити вияви культури народу, які відобразилися і закріпилися в мові.

У сучасному світі лінгвокультурологія визначається як новий науковий напрям, а не поєднання двох взаємодіючих наук – лінгвістики і культурології, як міждисциплінарна, самостійна галузь, що має свої цілі, завдання, об'єкт і предмет дослідження [68, с.2].

В. Воробйов розглядає сутність лінгвокультурології як комплексної наукової дисципліни на рівні іманентного взаємозв'язку культури й мови в її функціонуванні й віддзеркалює цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їхнього мовного та позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів; із орієнтацією на сучасні пріоритети й культурні настанови (системи норм і суспільних цінностей) [43, с.125].

Обґрунтована позиція послідовно набуває розкриття на рівні взаємозалежності сфер духовного життя людини в мовній свідомості й

поведінці носія певної культури у працях вітчизняних науковців (І. Ващенко, С. Єрмоленко, І. Чередніченко, Ю. Шевельов). Для нашого дослідження цінним є розгляд науковцями мови як своєрідної скарбниці національної культури, а культури – як умови формування мовних явищ і процесів.

З огляду на це можна зробити узагальнення про те, що мовна освіта є ретрансляцією культури, передбачаючи процеси: пізнання (оволодіння культурологічним змістом); розвиток (оволодіння психологічним змістом); виховання (оволодіння педагогічним змістом); навчання (оволодіння соціокультурним змістом культури).

Мовна політика Ради Європи спрямована на збереження і примноження багатой спадщини у вигляді мовного й культурного розмаїття як джерела взаємозбагачення, як шлях до досягнення взаєморозуміння між людьми в контексті поваги до їхніх думок, почуттів, цінностей, переконань і звичаїв, подолання забобонів і нетерпимості.

Викладене актуалізує необхідність розгляду сутності компетентностей, що сприяють формуванню мовної особистості. Зокрема, Рада Європи виокремлює базові (ключові) компетентності, необхідні сьогодні кожному спеціалісту. За компетентнісного підходу існує така ієрархія компетентностей: ключові, базові, загальнопредметні й предметні. Згідно з документами Ради Європи, ключовими є багатокультурна, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, побутова компетентності.

Для розкриття сутності досліджуваного поняття «лінгвокультурологічна компетентність» необхідно спершу розглянути взаємозв'язок понять *компетенція* і *компетентність*, з'ясувати дефініції концептуального поняття *лінгвокультурологічна компетентність*, визначити *співвідношення з компетенціями*, які тісно взаємопов'язані з лінгвокультурологічною компетентністю.

Проблема провідного компетентнісного підходу розкривається в працях багатьох сучасних науковців (А. Богуш, І. Варнавська, М. Вашуленко,

Л. Ващенко, О. Горошкіна, І. Зимня, С. Караман, О. Локшина, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, та ін.). Провідною ідеєю є компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізовує себе в різних сферах життя.

Щодо розуміння змісту термінів *компетентність* / *компетенція*, то в науковій літературі немає єдиного визначення. Вчені або ототожнюють їх, або підпорядковують (компетентність передбачає володіння певною компетенцією).

У результаті роботи семінару Міністерства освіти і науки (МОН) України було визначено такий зміст поняття «компетентності» і «компетенції»:

Компетентність — це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетенція — об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [206, с.93].

І. Зимня визначає компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новотвори (знання, уявлення, системи цінностей та відносин), котрі потім виявляються у компетентностях особистості як актуальних діяльнісних проявах [96, с.19]. Компетентність завжди є актуальним виявом компетенції. Зважаючи на це, І. Зимня визначає компоненти, що включає компетентність:

а) готовність до прояву цієї властивості в діяльності, поведінці людини;

б) знання засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, дотримання правил і норм поведінки, що становить зміст компетенцій;

в) досвід реалізації знань, тобто вміння, навички;

г) ціннісно-сміслову ставлення до змісту компетенції, його особистісну значущість;

д) емоційно-вольову регуляцію як здатність адекватно ситуаціям соціальної і професійної взаємодії виявляти і регулювати прояви компетентності.

А. Хуторський розрізняє поняття «компетенція» і «компетентність», пропонуючи такі визначення. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються щодо певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [249, с.58–60].

Доволі широке тлумачення дефініції вітчизняними й зарубіжними науковцями дає змогу дійти висновку, що поняття компетентності водночас має спільний знаменник їх інтерпретації:

- базується на знаннях, вміннях, навичках, досвіді та цінностях, набутих у навчанні;

- сприяє адекватним діям особистості в можливих життєвих ситуаціях, умінню ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у житті;

- забезпечує здатність обґрунтовано приймати рішення, відповідати за результати своєї діяльності, мобілізувати набуті знання.

З огляду на викладене найбільш вичерпними вважаємо такі визначення: *Компетенція* – стандартне, нормативне поняття, загальна соціальна норма, взірець, що в галузі освіти становить запит суспільства у вигляді переліку знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань.

Компетентність – особистісний результат навчальної діяльності, практичний індивідуальний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях і водночас показник того, що учень усвідомлює корисність знань і вмінь і бачить перспективи застосування їх, спроможний реалізувати накопичений багаж із метою досягнення бажаного результату в умовах школи і поза нею [54, с.4–5].

Здійснений огляд філософської та психолого-педагогічної наукової літератури свідчить, що питання, пов'язані з компетентісно орієнтованою парадигмою освітньої галузі, сягають педагогічної проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності учнів під час вивчення мови.

Отже, нова концепція освіти визначає складником державних освітніх стандартів компетентність учня. За основну мету середньої школи ставляться виховання й навчання дитини, здатної до культурного творення й продуктивного діалогу з соціумом [70, с.61].

У межах нашого дослідження послідовному втіленню ідей антропоцентричної парадигми сприяє розвиток культурологічно спрямованої тенденції до навчання, що передбачає, у свою чергу, формування лінгвокультурологічної компетентності.

Культурологічно спрямовані тенденції до навчання базуються на формуванні таких компетентностей: культурологічна, лінгвокраїнознавча, комунікативна, соціокультурна, загальнокультурна, які тісно пов'язані з лінгвокультурологічною.

Культурологічна компетентність – це інтегрована якість, що втілюється через здатність особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно обізнаною; володіти національно-культурними знаннями (розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях народу); знаходити зафіксовані в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці компоненти духовної та матеріальної культури; вміти доцільно ними оперувати; усвідомлювати себе та кожну особистість як носія певної

етнокультури; уміння бачити спільне й відмінне в культурах та світосприйнятті їхніх носіїв [45, с.2].

Нині культурологічна компетентність набуває дедалі більшого значення у зв'язку з орієнтацією освіти на нові стандарти. Учені одностайні в тому, що опанування мовою, набуття комунікативної компетентності неможливе без володіння країнознавчими та культурологічними знаннями (Н. Бориско, В. Дороз, Г. Єлизарова, Ю. Пассов, В. Сафонова).

Л. Голованчук вважає за доцільне запровадити замість терміна “країнознавча компетенція” термін “культурно-країнознавча компетенція”, яка передбачає не лише специфічні культурно-країнознавчі знання, а й навички та уміння, що допомагають у забезпеченні здатності й готовності особистості до іншомовного міжкультурного спілкування і досягнення взаєморозуміння [53, с.34].

Лінгвокраїнознавча компетенція розглядається В. Фурмановою як володіння особливостями вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в комунікативних ситуаціях. До складових названої компетенції належить мовленнєва й немовленнєва поведінка. Мовленнєву поведінку утворюють знання лексичних одиниць із національно-культурним компонентом семантики, вміння і навички адекватно володіти ними в умовах міжкультурної комунікації, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення порозуміння в ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування. Немовленнєва поведінка передбачає володіння невербальними (кінесичними, проксемічними і паралінгвістичними) знаннями, уміннями і навичками [243, с.24].

Питання взаємодії мови й культури у змісті лінгвокультурознавчої компетентності варто розглядати в соціокультурному контексті й аспекті комунікативної здатності, що відображає специфічні риси суспільства та його культури, які виявляються через комунікативну поведінку носіїв національної культури.

Оскільки мовна підготовка пов'язується насамперед із рівнем сформованості комунікативної компетентності, що передбачає використання мови як засобу спілкування, окремого розгляду потребує проблема вироблення *комунікативної компетенції* у зв'язку з функціональними й комунікативно-доцільними особливостями мовленнєвого спілкування.

У сучасній педагогічній науці спостерігається тенденція до визначення комунікативної компетенції як такої, що характеризує сформованість знань, умінь і навичок особистості в розумінні й відтворенні мови на рівні не тільки фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань і мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та особливостей ситуації спілкування.

У тісному взаємозв'язку з лінгвокультурологічною компетентністю перебуває комунікативна компетентність, яка, з одного боку, сприяє соціалізації особистості вироблення комунікативних умінь і навичок, вияву таких якостей, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити тощо, трансформації знань і вмінь у новій комунікативній ситуації.

Комунікативна компетентність ґрунтується на таких здібностях:

а) надання прагматичного прогнозу комунікативної ситуації, у якій має відбутися спілкування;

б) програмування процесу спілкування з опертям на своєрідність комунікативної ситуації, розгортання дискурсу залежно від тематичної диференціації;

в) занурення в соціально-психологічну атмосферу ситуації спілкування і здійснення елементів соціально-психологічного управління процесами спілкування у процесі комунікації.

Основними джерелами набуття комунікативної компетенції, на думку О. Леонтєва, є: досвід щодо народної культури; знання мов спілкування, використовуваних у культурі; досвід міжособистісного спілкування; досвід сприйняття мистецтва [147, с.111]. Такий досвід психологи називають

соціонормативним, розглядаючи його як основу когнітивного компонента комунікативної компетенції особистості як суб'єкта спілкування. Знання соціонормативної культури спілкування передбачає обізнаність особистості із сигніфікаційною культурою суспільства, що передбачає оволодіння символами їхнього використання у спілкуванні відповідно до прийнятих у соціумі норм.

Вивчення взаємодії комунікативної компетенції й поінформованості у сфері національної культури в розумінні Л. Бахмана може бути відтвореним у моделі *комунікативної лінгвістичної здатності*, яка складається з трьох основних компонентів: 1) лінгвістичної компетенції; 2) стратегічної компетенції; 3) психофізіологічних механізмів [265, с.454]. Розкриємо детальніше зміст перерахованих складників.

Лінгвістична компетенція – це знання мови в аспекті організаційних і прагматичних здібностей. До організаційних належать: граматична і текстуальна компетенції, до прагматичних – ілокутивна й соціолінгвістична:

- граматична охоплює лексику, морфологію, синтаксис і орфографію;
- текстуальна базується на когезії й риторичній організації;
- ілокутивна передбачає здатність виражати думки й емоції, що зумовлює евристичну і творчу здатності;
- соціолінгвістична пов'язується з орієнтацією в діалектних і стильових розбіжностях, із природністю (автентичним використанням мови), з розумінням культурних феноменів і риторичних фігур.

Мовленнєва компетенція демонструє знання всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного), правила оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць вищого рівня – комунікативних синтаксичних одиниць.

Мовна компетенція передбачає знання понятійного категоріального апарату науки про мову, представленого у порівневому описові через чітко визначену систему мовних категорій, їхніх значень і формальних засобів відображення цих значень.

Мовна компетенція може характеризуватися через рівні, що виокремлюються за ознакою узагальнення розумової діяльності:

- рівень запам'ятовування одиничних об'єктів, під час якого не виникає лінгвістичних узагальнень. Ті, хто навчається, не володіють лінгвістичною термінологією. Вони запам'ятовують конкретне слово, словосполучення чи речення.

- рівень узагальнень, що усвідомлюється нечітко, тобто мову вивчають без оволодіння теоретичних відомостей;

- рівень емпіричних узагальнень, коли мовні явища узагальнюються за зовнішніми ознаками і не детермінують утворення лінгвістичних понять;

- рівень теоретичних узагальнень, або рівень лінгвістичної абстракції.

Оскільки комунікативна компетентність передбачає наявність умінь поєднувати мовні засоби із завданнями й умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки й комунікативної релевантності висловлення, репрезентуючи єдність мови та мовлення, то безперечним є співвідношення комунікативної компетенції із *соціокультурною*, яка передбачає володіння культурознавчою, лінгвістичною й соціолінгвістичною інформацією, навичками й уміннями її адекватного використання. Це передумова успішного і якісного спілкування, що, у свою чергу, є метою комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови, а також складником спілкування як комунікативно-пізнавального процесу. Таке розуміння комунікативної компетентності передбачає якнайширше використання у процесі навчання соціокультурної інформації, багатої на фактичний матеріал, що має забезпечувати стійкий інтерес до предмета та ефективне формування соціокультурної компетенції.

Соціокультурна компетенція як здатність зіставляти лінгвокультурні спільноти, інтерпретувати міжкультурні розбіжності й адекватно діяти в ситуаціях порушення полікультурного взаєморозуміння розглядається у працях В. Калініна, В. Сафонові [103; 213]. У вужчому розумінні соціокультурна компетенція пов'язується з поняттям країнознавчої

компетенції (А. Крупко) – навичками й уміннями аналітичного підходу до навчання зарубіжної культури в зіставленні з культурою своєї країни [137, с.11]. І. Зимня слушно вважає країнознавчі знання обов'язковим компонентом комунікативної компетентності [98, с.128–129].

Соціокультурну компетенцію І. Бім визначає в аспекті етикетної поведінки в соціокультурному контексті [17, с.17–18]. Складниками цієї компетенції, на її думку, є ціннісні орієнтації (позиції), моделі поведінки, звичаї і традиції, елементи мови, характерні для певного суспільства.

Соціокультурна компетентність є складним особистісним утворенням, яке охоплює взаємопов'язані компоненти через поняття культурного та соціального контекстів, де перший передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія, а другий – знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні. Докладніше окреслено ключові компетенції, які формують мовну особистість у такій класифікації: мовна, мовленнєва, лінгвістична, лінгвориторична, текстова, соціолінгвістична, соціокультурна, комунікативна, соціальна, загальнокультурна, культурологічна, міжкультурна, іншомовна, перекладацька й інформаційна.

Загальнокультурна компетенція побудована на знанні особливостей культури соціуму, передбачає володіння навичками спілкування, прийнятими в певному соціумі й певній культурі. Згідно з дослідженнями, припускаємо, що культурологічна компетенція є підґрунтям або тісно пов'язаною із загальнокультурною, міжкультурною, соціокультурною та перекладацькою компетенціями. До складу загальнокультурної входять соціокультурна та культурологічна компетентності [219, с.109].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти ключову загальнокультурну компетентність учня визначено як здатність аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного суспільства, орієнтованих на загальнолюдські цінності. Зазначена компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та

суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дає особистості можливість аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного суспільства; застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки; опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [70, с.61].

У науковій літературі поняття «лінгвокультурологічна компетентність» розглядається як «знання ідеальним промовцем-слухачем усієї системи культурних цінностей, відображених у мові» [43, с.74]; «інтеграційна якість особистості, що включає знання, вміння і навички, пов'язані з відбором, засвоєнням і переробкою, трансформацією і використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру, про загальні норми, правила і традиції вербального і невербального спілкування у рамках певної лінгвокультури» [195, с.103]; «усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурного компонента значення мовних одиниць» [216, с.129]. На нашу думку, більш вичерпним є визначення лінгвокультурологічної компетентності як здатності учнів використовувати у процесі комунікації знання про культуру народу, втілену в його національній мові; продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування [141, с.137].

Лінгвокультурологічна компетентність за змістом має інтегративний характер. Її розвиток пов'язаний із процесом розвитку всіх основних компетентностей і передбачає засвоєння комплексного знання про мову як про систему мовних, культурних, соціальних норм і духовних цінностей, що зумовлені національною своєрідністю, ментальними установками народу [141, с.138].

За такого широкого розуміння лінгвокультурологічної компетентності постає питання про визначення семантичного обсягу цього поняття. Як засвідчив здійснений нами аналіз наукового доробку окремих науковців, усі компоненти лінгвокультурологічної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного й соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для народу – носія мови, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Лінгвокультурологічна компетентність спрямована на:

а) розвиток мовної картини світу, культурологічного світогляду учнів та їх підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей, взаємозв'язку національних культур крізь призму мови;

б) розвиток загальної культури учнів, засвоєння національних і загальнолюдських цінностей у мовній системі;

в) навчання етично прийнятних форм самовираження в суспільстві;

г) навчання етики дискусійного спілкування й етики взаємодії з людьми різних поглядів;

г) розвиток умінь учнів використовувати набуті соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуацій спілкування у процесі навчальної та міжкультурної комунікації.

Вироблення лінгвокультурологічної компетентності учнів на уроках новогрецької мови спрямоване на реалізацію таких цілей:

1) *практичних* – навчання спілкування і формування в учнів комунікативної та соціокультурної компетенцій; вироблення мовної картини світу, що є транслятором культури народу, мова якого вивчається;

2) *когнітивних* – формування в учнів когнітивної (знаннєвої) компетентності у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій;

3) *освітніх* – розвиток в учнів здатності до самооцінки й самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс навчання новогрецької мови і стане передумовою їх подальшого зростання на етапах профілізації;

4) *виховних* – виховання і розвиток в учнів почуття самосвідомості, формування вмінь міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами. Це зумовлює комплексний підхід до реалізації практичних, когнітивних, освітніх, виховних цілей і завдань, а по суті, – формування базових компонентів лінгвокультурологічної компетентності.

Отже, *лінгвокультурологічна компетентність* є інтегральною характеристикою особистості учня; предметних (спеціальних) компетенцій (комунікативної й соціокультурної) у змісті навчання мови; умінням особистості усвідомлено враховувати, розуміти й інтерпретувати знання культурного та соціального контекстів національної культури у процесі навчання мови і навчального/міжкультурного спілкування.

Викладене вище дає змогу стверджувати, що лінгвокультурологічна компетентність передбачає, крім, власне, лінгвістичної й культурологічної, засвоєння екстралінгвістичної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння, що неможливе без принципової тотожності загальних відомостей комунікантів про навколишню діяльність. Набуття соціокультурного досвіду є оволодінням насамперед культурними нормами поведінки як «способом життя» народу – носія мови. У цьому контексті особливої значущості набуває лінгвокультурологічний підхід до навчання мови, що гармонізує процес діалогу культур, кожна з яких становить складне

утворення «культура – мова – особистість» (У. Вайнрайх [29,], В. Гумбольдт [64]). Нині ці завдання стали ще актуальнішими, про що свідчить і науковий інтерес до проблеми лінгвокультурологічної компетентності.

1.2. Психолого-педагогічні особливості формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови

Формування лінгвокультурологічної компетентності учнів передбачає процес роботи з культурологічним текстом, коли відбуваються сприйняття, розуміння й розрізнення певних лексичних і культурологічних одиниць. Для того щоб з'ясувати, як такі процеси відбуваються, необхідно враховувати досягнення психолого-педагогічної науки.

Психофізіологічні особливості дітей 10–12 років характеризуються як час переходу від мислення, що ґрунтується на оперуванні конкретними уявленнями, до мислення теоретичного, від безпосередньої пам'яті до логічної. В інтелектуальній діяльності учнів у цей період підсилюються індивідуальні особливості розвитку, пов'язані з розвитком самостійного мислення, інтелектуальної активності, творчого підходу до розв'язання задач. Це дає змогу розглядати вік 10–12 років як сенситивний період для розвитку творчого мислення [153, с.40].

Вік 10–12 років – сприятливий період для розвитку багатьох рис особистості, таких як пізнавальна активність, допитливість тощо.

Значні зрушення в соціальному розвитку відбуваються саме в 10-річному віці, коли постає потреба у визначенні свого місця в соціумі, отриманні суспільного визнання. Це потребує уваги до індивідуального розвитку дитини, допомоги з боку дорослих у самовдосконаленні.

Водночас варто наголосити на проблемах, пов'язаних із віковими особливостями дітей.

Зокрема, великого значення набуває *емоційний чинник* у самооцінці здібностей, що взагалі характерно для цього періоду, коли домінують певні емоції, що детермінує психічне життя дитини, у тому числі коригує «роботу» психічних процесів.

Ще одним напрямом роботи під час адаптаційного періоду дітей є те, що учні п'ятих класів особливо *чутливі* до такого стилю керівництва з боку дорослого, коли він виявляє ініціативу, задає деякі напрями їхньої діяльності, але водночас дозволяє учням самим приймати рішення, не встановлює покрокового контролю. Експерименти, проведені у групах, сформованих із 10-річних дітей, свідчать про більшу ефективність саме такого – «демократичного» – стилю керівництва [59 с.20].

Знання закономірностей функціонування мислення, пам'яті, сприймання, уваги, мотивації та їх індивідуальних проявів допомагає обирати раціональні методи і прийоми навчання мови.

Успішність організації навчання залежить від урахування *психофізіологічних і психологічних* особливостей учнів 10–12 років. Як зазначають психологи, у підлітковому віці розпочинається період найінтенсивнішого розвитку мислення дітей. Одночасно діти 10–12 років зберігають у структурі мислення наочно-образні компоненти, характерні для молодших школярів. Поєднання наочно-образного мислення зі зростаючою здатністю до абстрактного мислення створює сприятливі умови для активного оволодіння мовою.

Мислення тісно взаємопов'язане з характером сприймання та відчуттями. Навчаючи мови як засобу спілкування, необхідно приділити велику увагу формуванню, поряд із зоровим, слухового сприймання. У цей період учні здатні сприймати велику кількість матеріалу, засвоєння якого взагалі потребує чимало часу й зусиль. Варто наголосити на тому, що сприйняття мовлення ґрунтується не лише на сенсорних, а й на моторних компонентах. Це означає, що формування бази сприймання мови потребує функціонування мовленнєво-рухових подразників. Отже, навчання має

поєднуватися з повторенням, відтворенням матеріалу, який необхідно засвоїти.

Важливим чинником є *мовленнєва пам'ять*. У молодшого підлітка вона перебуває в тісному взаємозв'язку з процесами осмислення, систематизації, встановлення логічних зв'язків, тому для цілеспрямованої роботи пам'яті провідним чинником є осмисленість, розуміння діяльності, яка виконується.

Робота пам'яті базується на процесах запам'ятовування – довільного та мимовільного. Мимовільне запам'ятовування є генетично первинним порівняно з довільним, що є вагомим чинником, який потрібно враховувати у процесі навчання мови. Як наголошують психологи, мимовільне запам'ятовування буде ефективнішим за умови змістовності, осмисленості виконуваної діяльності. У структурі пам'яті підлітка мимовільне запам'ятовування поєднується з довільним. Згідно з результатами психологічних досліджень, учні можуть витримувати великі навантаження на механічну пам'ять, яка за цілеспрямованої діяльності може бути цілком продуктивною.

Успішність роботи *пам'яті* залежить від емоцій, а джерело емоцій становить дійсність, участь у цікавій та осмисленій діяльності, пов'язаній з потребами особистості. Отже, у навчанні мови необхідно враховувати потреби учнів, їхні інтереси, життєвий досвід, що підвищує їхній емоційний тонус, стимулює до активної роботи. Варто також зауважити, що позитивний емоційний стан учнів впливає на процеси засвоєння навчального матеріалу.

Вагомим чинником у процесі навчання є *увага* учнів на уроці, від якої залежить результат навчальної діяльності. Як відомо, вихідним моментом у вивченні мови є мимовільна увага.

По-перше, у розглядуваному механізмі діє, крім пізнавальної мотивації, власне комунікативна. Учень прагне заговорити, навчитися читати, писати.

По-друге, він добре підтримує тренувальну роботу, охоче залучається до гри, а ігрові прийоми створюють резерви для збільшення обсягу матеріалу [87, с.35].

Значний інтерес для учнів становить використання в навчанні літературних персонажів, зокрема казкових, або міфологічних. Ігрові ситуативні вправи з участю таких персонажів оживляють урок, викликають в учнів бажання спілкуватися, підтримують їхню увагу. Загалом використання казок, міфів, байок, поезії для дітей мотивує учнів до успішного оволодіння мовою. Використання різноманітних ігор сприяє формуванню уміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору, мотивує учнів до успішного оволодіння мовою [23; 182].

Мотивація зумовлює цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети. Психологи називають мотивацію "пусковим механізмом" будь-якої людської діяльності, в тому числі оволодінням мовою [98, с. 32].

Розглядаючи мотивацію як важливий чинник процесу оволодіння мовою, слід звернути увагу на те, що мотивація належить до суб'єктивних якостей учня, вона визначається його особистими спонуканнями і потребами.

Серед основних *видів мотивації* оволодіння мовою розрізняють зовнішню і внутрішню мотивації. *Зовнішня мотивація* зазнає впливу потреб суспільства і має два підвиди: широку соціальну й вузькоособистісну мотивації. *Внутрішня мотивація* зумовлена характером самої діяльності і її основним підвидом вважається мотивація успішності. Внутрішня мотивація зумовлюється самим процесом оволодіння мовою: задоволенням від читання текстів або листування з ровесниками з інших країн тощо.

Внутрішня мотивація поділяється також на комунікативну (бажання учнів спілкуватися в усній та письмовій формах), лінгвопізнавальну (позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом), інструментальну (позитивне сприймання учнями певних форм роботи) [207, с.96].

Перелічені види і підвиди мотивації, перетворені на реальну рушійну силу, є запорукою успішності процесу оволодіння іншомовним мовленням.

Отже, механізми пам'яті, уваги, мислення учнів 5–6-х класів мають особливості, які необхідно враховувати під час роботи з культурологічним текстом, мотивація викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети.

Для нашого дослідження важливо розглянути *особливості сприйняття та розуміння культурологічного тексту*. Для цього слід розглянути механізми сприйняття й розуміння лінгвокультурологічної інформації під час роботи з текстом, а також психологічне підґрунтя для сприйняття такої інформації учнями 5–6-х класів.

Услід за В. В. Сафоновою, котра визначає *проблемні завдання* як такі, що спрямовані на активізацію мисленнєвої та мовленнєвої діяльності під час оволодіння соціокультурологічними знаннями, вміннями й навичками [214, с.8], вважаємо за потрібне віднести до комплексу вправ експериментальної методики завдання проблемного характеру. На думку О. О. Леонтьєва, проблемна ситуація орієнтує комуніканта на співвідношення комунікативної проблеми із соціальним досвідом і категоріями своєї культури. Тому учні мають вчитися сприймати інформацію з текстів, де містяться соціальна оцінка та культурологічні відомості.

Урахування вікових психологічних особливостей учнів є необхідною умовою в навчанні, але це не єдиний фактор, який треба враховувати. Для створення комплексу завдань варто також дослідити психолінгвістичні процеси сприйняття та розуміння інформації при роботі з текстом.

У психології та психолінгвістиці ці процеси досліджували багато науковців [12; 35; 51; 86; 95; 136; 274].

Під час роботи з текстом відбуваються процеси сприйняття, переробки й осмислення інформації. У читанні й аудіюванні процес відбувається начебто зворотним шляхом, на відміну від говоріння й письма, а саме від слова до думки. Завдання того, хто приймає повідомлення, – якомога краще та повніше зрозуміти носія інформації. При цьому вибір лексичних і граматичних структур, оформлення мовлення відбуваються поза межами

акту розуміння слухача або читача. Їхнє завдання – лише видобути з пам'яті значення слів, граматичних структур, фонові інформації повідомлення [134, с.15]. Безумовно, ступінь розуміння тексту буде найповнішим за наявності певної мовної та культурної бази знань учня. Саме від цього буде залежати повнота розуміння тексту.

А. А. Залевська наголошує на важливості механізму отримання вивідного знання при сприйманні мовлення. У це поняття вона вкладає інтерпретацію тексту з урахуванням національно-культурної специфіки та соціально відомих понять у суспільстві, мова якого вивчається [95, с.78].

Поділяючи думку В. П. Беяніна про те, що одним із головних аспектів під час розуміння тексту є не лише контекст (тобто формальне структурне оформлення мовлення), а так званий затекст, тобто інформація, не виражена словами в мовленні, а також беручи до уваги концепцію А. А. Залевської про механізми отримання вивідного значення, ми вважаємо за необхідне вчити учнів розуміти не тільки вербальну інформацію з повідомленням, а й культурологічну.

Оскільки учень проектує свої знання дійсності на текст, що сприймається, для вчителя важливо запобігти виникненню механізму еквівалентних замінів [12; 95] чи, інакше кажучи, лінгвокраїнознавчій інтерференції [39, с.18], або, як її називають зарубіжні науковці, соціолінгвістичному переносу [273, с.332], тобто явищу, коли учень наділяє об'єкти, що описуються в тексті, якостями, притаманними власній культурі.

Лінгвокраїнознавча *інтерференція* вважається неправильним розумінням повідомлення. Якщо розглядати *ієрархію рівнів розуміння* повідомлення за В. В. Красних, то соціолінгвістичний перенос / країнознавчу інтерференцію ми співвідносимо з поверховим розумінням тексту. Під час роботи з текстом головною метою є розуміння й інтерпретація того, що було сприйнято. В. В. Красних співвідносить їх відповідно з II та III рівнями розуміння значення тексту, тобто з глибинним значенням та смислом тексту [136, с.246]. Таким чином, сформованість лінгвокультурологічних знань

учнів означає повне, глибинне розуміння культурологічної інформації тексту та правильні умовиводи в результаті роботи з текстом, де міститься культурологічна інформація.

Існують різні *підходи* до виокремлення рівнів розуміння того, що сприймається на слух чи під час читання, адже процес розуміння тексту має багаторівневий характер – від загального розуміння до герменевтичного дослідження [215, с. 153]

Згідно з Ч. Альдерсоном [264, с.7–9], є три рівні розуміння письмового тексту: розуміння вербальної інформації, так зване порядкове розуміння, читання “між рядків”, читання “поза рядками”. У процесі формування лінгвокультурологічної компетентності на увагу заслуговує третій вид розуміння.

Розуміння учнем лише вербальної інформації свідчить про несформованість лінгвокультурологічних знань, адже лінгвістичні одиниці з культурним компонентом мають, окрім словесного (вербального) значення, фонове. За теорією Є. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова [40, с.70], про семантичні долі, навіть слова, для яких можна знайти еквівалент у рідній мові, мають додатковий культурний компонент значення, виражений невербально.

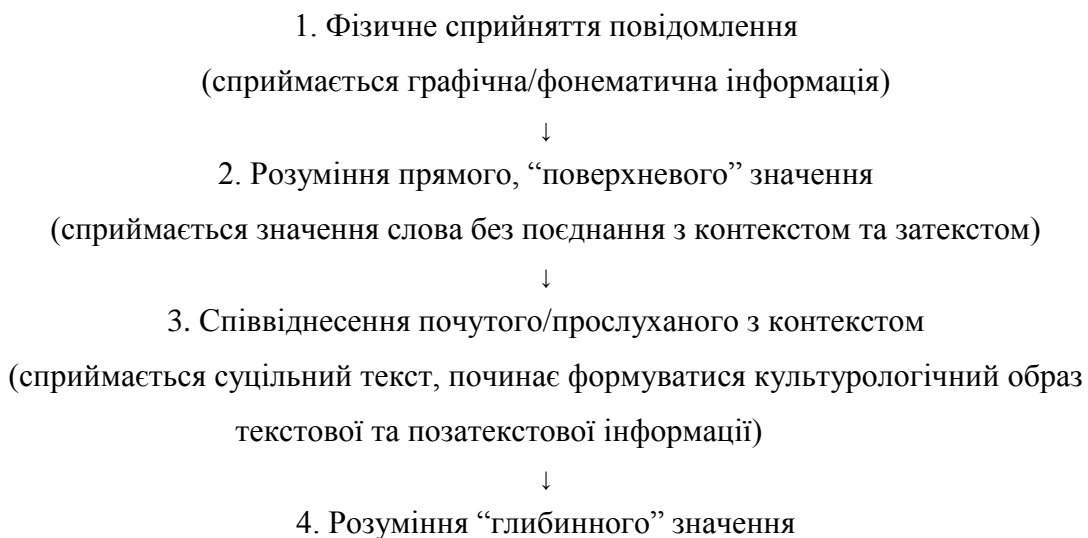
І. О. Зимня виокремлює чотири рівні глибини розуміння тексту. Розуміння читача/слухача за глибиною можна простежити так: чи він здатний сформулювати, про що йдеться у повідомленні (І рівень глибини розуміння); що саме було сказано (ІІ рівень); навіщо це було сказано і якими засобами це було виражено (ІІІ); що саме мав на увазі автор, тобто який підтекст сказаного/почутого (ІV) [97, с.189–191]. С. К. Фоломкіна вирізняє три характеристики розуміння: повнота, точність і глибина [242, с.183]. Повнота, тобто кількісна міра інформації, що сприймається через слуховий або зоровий канал, та точність, тобто якісний бік розуміння, співвідносяться з розумінням на рівні значення, а глибина розуміння, тобто усвідомлення й

інтерпретація фонові інформації тексту, співвідноситься з розумінням на рівні смислу [246, с. 13].

Крім механізмів розуміння тексту, що виокремлює А. А. Залевська, читанню й аудіюванню властиві процеси прогнозування як форми слова, речення, так і змісту тексту, а також різноманітні мисленнєві операції – порівняння та узагальнення, аналіз і синтез, тощо. Таким чином, мисленнєва діяльність часто виходить за межі повідомлення. Учень може спрогнозувати продовження змісту тексту, сформулювати власні думки з приводу прочитаного або прослуханого.

Для успішності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності слід максимально наблизити розуміння учнями культурологічної інформації. Для цього варто дослідити різні погляди на процес розуміння тексту та порядку сприйняття повідомлення. Перелічені вище рівні розуміння тексту становлять ієрархію тексту від сприйняття графічної/фонематичної інформації, її подальше декодування та розуміння окремих слів, речень, смислових одиниць і, нарешті, розуміння всього повідомлення, інтерпретація почутого/прочитаного, його критична оцінка.

Ф. С. Бацевич [10, с.98] дає схему зображення ланцюжка, яким проходить реципієнт під час сприйняття повідомлення, яку модифіковано з урахуванням цілей нашого дослідження (рис. 1.1).



(розуміння культурологічної інформації)



5. Співвіднесення з пресупозиціями, життєвим досвідом

(на цьому рівні розуміння значною мірою залежить від культурологічної обізнаності, досвідом роботи з культурологічним текстом)



6. Усвідомлення смислу, ідеї, інтенції автора

(рівень критичного розуміння, розуміння міжкультурних особливостей, соціальної оцінки, інтерпретація екстралінгвістичної інформації)

Рис. 1.1. Процес сприйняття та розуміння текстів

На першому та другому рівнях уміння розуміти культурологічну інформацію ще не задіяні. Учень лише розрізняє графічну/фонематичну інформацію та пов'язує її зі значенням слова, однак це значення не пов'язано з контекстом. Лише на третьому та четвертому рівнях значення сприйнятого слова співвідноситься як із контекстом, так і з затекстом. Останній рівень розуміння є етапом критичного осмислення повідомлення.

Для досягнення учнями найвищого рівня розуміння тексту необхідно означити методи та прийоми, використання яких сприятиме глибинному розумінню тексту й відповідно стане базою для формування лінгвокультурологічної компетентності.

1.3. Лінгводидактичні засади формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови

Мова і культура народу перебувають у тісному взаємозв'язку. На такому зв'язку неодноразово наголошували ще філософи Стародавньої Греції. Так, давньогрецький трагік Евріпід (480–406 рр. до н. е.) писав: (давньогр.) Πέρας γὰρ οὐδέν μὴ διὰ γλώσσης ἰόν / (грец.) Τίποτα δεν τελειώνει αν δεν περάσει απο την γλώσσα. (Нічого не закінчується, не пройшовши через

мову). Цей вираз є яскравим підтвердженням того, що будь-які прояви культури відображені й збережені в мові. На етнічній території та поза її межами саме мова забезпечує екстраполяцію картини світу представниками різних народностей, фіксуючи й зберігаючи явища національної культури.

Теза про те, що мова є носієм та виразником відповідної культури, широко відома та обґрунтована багатьма лінгвістами й культурологами. Але варто замислитися над тим, як мова впливає на поширення та збереження культури, і навпаки, як культура поширює та зберігає мову [185, с. 3].

Василіс Пападопулос у своїй статті «Мова як знаряддя поширення культури» наводить яскравий приклади впливу мови на культуру, зазначаючи, що аттичний діалект витіснив дорійський та іонійський і набув статусу мови спілкування всіх грецьких полісів, а згодом і всієї імперії завдяки стрімкому культурному розквіту Афін, зокрема, працям афінських філософів, розвитку ораторського мистецтва. Це, власне, і є промовистим прикладом того, як мова стає знаряддям розповсюдження культури.

Також, цікавими є доводи автора стосовно впливу грецької культури на українську. Релігія та алфавіт були не єдиними аспектами грецької культури, які Київ, немов естафету, перейняв у Константинополя. Граматика та синтаксична будова мови, література, мистецтво і ремесла, математика та інші науки – великий прошарок культури слідом за принцесою Анною "вирушив" до Києва. На цьому прикладі ми можемо пересвідчитися, що навіть якщо спостерігається суттєвий культурний вплив одного народу на інший, він не обов'язково супроводжується відповідним мовним впливом [185, с.8].

Своїй дивовижній здатності до виживання та постійного оновлення грецька мова завдячує особливим історичним, економічним та географічним умовам, у яких вона народилася. Грецька мова подарувала іншим мовам не лише окремі слова або літери. Вона подарувала їм поняття, які цими словами виражаються і які не існували до того, як були винайдені в Греції. Це такі поняття, як громадянин, театр, спорт, демократія, теологія. Безперервність

існування грецької мови дозволила грецькій культурі зробити воістину вирішальний внесок у світову культурну будівлю, сформувавши культурну, політичну та економічну систему, у якій живе сьогодні більшість народів нашої планети [185, с.10].

Також, автор статті акцентує свою увагу на тому, що розглядати питання впливу мови на культуру й культури на мову, необхідно з врахуванням політичних та економічних впливів.

Питання мови і культури, їхнього впливу на формування особистості є актуальним питанням педагогічної науки. Ідея культуровідповідного навчання є також характерною концепцією педагогічного розвитку багатьох світу. Про це свідчить концепція «культурної грамотності», яка передбачає оволодіння певними знаннями-концептами всієї цивілізації, що безпосередньо впливає на ефективність комунікації; концепція «міжкультурного навчання», спрямована на формування міжкультурної та соціокультурної компетенції у дітей; лінгвокраїнознавчий напрямок викладання іноземних мов, спеціальна теорія якого була розроблена Є. М. Верещагініним та В.Г. Костомаровим в кінці 60-70-х рр. минулого століття та досліджена у різних аспектах сучасними вченими та інші теорії.

Сучасні *підходи* до навчання мов ґрунтуються на формуванні уявлень про зв'язок мови і культури. Так, формування уявлення про зв'язок між мовою і народним характером, мовою і народною психікою забезпечується етнолінгвістичним підходом у вивченні мови, оскільки етнолінгвістика досліджує психічні, етнічні та інші особливості народу й відображення їх у мовній системі.

Якщо розглядати етнолінгвістику у широкому аспекті, вона охоплює діалектологію, мову фольклору, частково – історію мови, а також майже всі аспекти мови як соціального явища.

Лінгвокультурологія у школі часто актуалізується як етнокультурологія. Хоча етнокультурна інформація важлива для формування уявлень учнів про традиції народу, його минуле, реалії минулого зазвичай

представлені пасивною лексикою, що характеризуються низькою частотністю вжитку. Тому такий напрям роботи із розвитку лінгвокультурологічної компетентності не може бути пріоритетним [241, с.249].

Соціокультурний підхід орієнтований на навчання в контексті діалогу культур, що припускає створення дидактико-методичних умов для порівняльного гуманістично орієнтованого паралельного вивчення іношомовної та рідної культур під час формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування.

Міжкультурний підхід передбачає необхідність підготовки особистості до ефективного здійснення міжкультурної комунікації. У межах міжкультурного підходу діє положення про те, що різні структурно споріднені або схожі культури взаємодіють. Ця риса і є характерною ознакою такого підходу. При цьому на першочергову увагу заслуговує культура народу, мова якого вивчається, але значна увага приділяється й вивченню особливостей рідної для учнів культури, вмінню розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв'язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід'ємним елементом такого підходу є поєднання культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної для учнів культури.

Комунікативний підхід орієнтований на те, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування. Таким чином, комунікативність розглядається не як методичний, а як методологічний принцип, що підпорядковує собі всі аспекти навчання: співвіднесення знань з уміннями і навичками, відбір прийомів навчання, зміст загальноосвітніх і виховних завдань, а також обсяг і характер зв'язків з іншими навчальними предметами. Головне ж у комунікативному навчанні – це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети спілкування.

Компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність учня до успішної діяльності в різних сферах, у тому числі у володінні іноземними мовами. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови розглядається насамперед як спрямованість освітнього процесу на формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції з одночасним формуванням ключових (базових) компетенцій.

У нашій роботі основним визначаємо *лінгвокультурологічний підхід*, оскільки він ґрунтується на ідеї взаємопов'язаного вивчення мови і культури й під час навчання мови дає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду. Вивчення мови, її структури та виразних можливостей відбувається в контексті вивчення полікультурної особистості, здатної знайти ефективні моделі поведінки, які сприятимуть підтриманню атмосфери згоди та взаємної довіри в спільній діяльності з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування.

Кожен народ має свою мову і сприймає різні предмети та явища неоднаково. Щоб правильно зрозуміти представника певного народу, недостатньо знати лише мову, потрібне знання й розуміння культури.

Система специфічних традицій, поглядів, поведінки, стосунків виявляється у мовленнєвій діяльності представників певної культури. Отже, людина, котра оволодіває іншою мовою, повинна вміти спілкуватися в контексті іншої культури.

Ідея зв'язку мови й культури виникла ще у XVIII ст. й розвинулася у XIX ст. у працях багатьох мовознавців. В. фон Гумбольдт наголошував на тому, що мови є для націй органами їхнього оригінального мислення і сприйняття. Вивчення іншої мови рівнозначне набуттю нового погляду на

світ. Люди, котрі розмовляють різними мовами, бачать світ по-різному, оскільки кожна мова членує навколишній світ по-своєму, вона є своєрідною сіткою, що екстраполюється на пізнаваний світ [64, с.67].

Дослідники Е. Сепір і Б. Уорф – автори гіпотези лінгвальної відносності – говорили про вирішальну роль мови у процесах пізнання. Відповідно ідеї «мовного світобачення», структура мови визначає мислення та засіб пізнання реальності і не існує таких елементів мовного матеріалу ні змістових, ні формальних, які б не символізували ніякого реального значення. Маючи «внутрішню форму», специфічну структуру, (граматичний лад і притаманні йому засоби словотворчості), мова залежить від мислення і водночас обумовлює його, містить у собі класифікаційну систему, яка визначає світогляд носіїв цієї мови і формує їх картину світу. На думку Е. Сепіра, мова – не стільки засіб передавання суспільного досвіду, скільки спосіб визначення цього досвіду для всіх, хто нею розмовляє. Б. Уорф у своїх працях твердить, що мова – це не просто передавальний інструмент для озвучення ідей, а скоріше, сам творець ідей, програма й керівництво для інтелектуальної діяльності людських індивідів [218; 240; 272].

Визначний російський теоретик культури Ю. Лотман також характеризує культуру як відкриту знакову систему і структуру, що включає крім основного компонента – природної мови, безліч інших знакових систем, якими є, зокрема, всі види мистецтва. Одночасно культура для Лотмана – це і «текст», який завжди існує в певному «контексті», і механізм, що створює нескінченне розмаїття культурних «текстів», і довгострокова колективна пам'ять, яка вибірково передає в часі і просторі інтелектуальну і емоційну інформацію. Вирішальну роль у цьому відіграє мова, якою вивчається цей текст. У даному випадку вона відіграє роль не ізольованої сфери людського життя, а її духовного центру, серцевини величезного горизонту зв'язків, головної рушійної сили культурного розвитку, виступає засобом пізнання картини світу, прилучення до цінностей, створених іншими народами [150, с.44].

Відомий літературознавець і мистецтвознавець М. Бахтін зазначає, що занурення в діалог культур і в діалог свідомостей починається з тексту, в якому у знаково-символічній формі подаються думки, почуття, стосунки та дії учасників. «Діалог культур може бути зрозумілий в його дійсному сенсі лише тоді, коли ми здійснюємо його як діалог свідомостей, діалог особистостей [8, с.445].

Специфіку сприйняття навколишнього світу представниками різних культур і неоднакову оцінку одних і тих самих культурних явищ науковці (Р. Кісь, В. Русанівський, Н. Ніколаєва, Г. Сиротіна) пояснюють тим, що мислення має національну специфіку, зумовлену характером мови. Відображаючи ту саму дійсність, мови акцентують у ній на різних ознаках. Неповторність, своєрідність і національний характер певної культури забезпечуються специфікою мови. Отже, мовні системи різних народів відрізняються національно-культурною специфікою бачення світу, тобто виокремленням у мові істотних для кожного народу і його навколишнього середовища елементів, явищ, властивостей.

У різні часи науковці намагалися назвати одиницю осмислення людиною світу, життєвих цінностей, що виражаються крізь призму мови. За визначенням В. Воробйова, такі одиниці називаються *лінгвокультурами*. Вчений визначає лінгвокультурему як комплексну міжрівневу одиницю опису лінгвокультурологічного поля, яка становить діалектичну єдність лінгвістичного й екстралінгвістичного змісту [44, с.96]. Саме такі одиниці, на думку В. Воробйова, дають змогу описати та вивчити мовні й національні картини світу різних народів.

Останнім часом у теоретичній і прикладній лінгвістиці активно використовується термін «прецедентність». Розробленню поняттєвого апарату сприяло введення Ю. Карауловим поняття *прецедентного тексту*, під яким методист розуміє тексти, що мають значення для особистості в пізнавальному й емоційному аспектах і мають історико-культурну та країнознавчу цінність [108, с.166].

А. Вежицька виокремлює лінгвоспецифічні одиниці, які мають найважливіше значення для певної культури, і називає їх *ключовими словами*. Ідеться насамперед про слова з *національно-культурним компонентом*, що відображають свідомість людини певної національності, її ментальність. На думку дослідниці, значення слів відображають і передають спосіб життя та спосіб мислення, характерні для певного суспільства (чи мовної спільноти), вони є безцінними ключами до розуміння культури [37, с.78].

Значну увагу у лінгвокультурологічних дослідженнях приділено питанням сутності, структури та актуалізації у процесі комунікації ментальних одиниць, зокрема *культурно-ціннісних понять*, що в лінгвістиці визначаються терміном *концепт*.

У наукових працях Л. Городецької, Т. Донської, Н. Мішатіної, Л. Ходякової розглядаються культурні концепти як основні компоненти змісту лінгвокультурологічної роботи, визначаються специфіка та вимоги до навчальних текстів, які містять культурологічний компонент.

У цілому дослідники розглядають концепт як один із головних об'єктів вивчення в лінгвокультурології, осмислюючи його як специфічний національний образ культури народу, вміщений у слові.

Одним із важливих напрямів лінгвокультурологічної роботи в навчанні мови є ознайомлення учнів із ключовими культурними концептами. *Культурний концепт* – це специфічний національний образ культури народу, вміщений у слові. Концепти узагальнюють духовно-практичне знання народу, яке репрезентує систему його мислення, норми та моделі поведінки. Вони віддзеркалюють особливості свідомості представників народу, викликають певні почуття та асоціації.

Концепти розширюють картину світу дитини, сприяють розвитку її абстрактного мислення, збагачують емоційне світосприйняття. Ціннісний компонент культурного концепту має велике виховне значення у процесі становлення особистості дитини, впливає у подальшому на входження основних ціннісних настанов народу до аксіологічної системи дитини,

впливає на формування цієї системи і робить можливим їх використання поза межами навчальних текстів, у дискурсі реальних комунікативних ситуацій.

Лінгвокультурологічна робота має починатися з визначення найважливіших для дитини концептосфер, які зумовлюватимуть відбір текстів, у яких репрезентовано основні культурні концепти.

Але якщо в лінгвістиці термін «концепт» є базовим, то у шкільній лінгводидактиці він використовується обмежено.

Зміст і форми роботи не конкретизуються, а саме: які культурні концепти необхідно відібрати для уроків навчання мови, що перебуває у підґрунті цього відбору? На сучасному етапі також не визначено у шкільному процесі стандартів засвоєння культурологічної інформації та критеріїв оцінювання лінгвокультурологічної компетентності учнів.

Культурно-ціннісні поняття можна розглядати як організуючі елементи соціокультурної роботи, за допомогою яких може бути спрямовано діяльність учнів на уроках навчання мови відповідно до завдань компетентісно орієнтованої освіти; розподілено навчальний культурологічний матеріал у підручнику чи посібнику. Вивчення культурно-ціннісних понять як елементів соціокультурної складової дає можливість учителю не просто ознайомити учнів із культурними реаліями країни, мову якої вивчає дитина, а й формувати інтерес до них, розкривати важливі для народу ціннісні орієнтири, розглядати національно-культурний компонент мовних та мовленнєвих одиниць. Звернення до основних концептів культури надасть соціокультурній роботі в навчанні мови глибину й системність і допоможе визначити напрями та технологію її реалізації [241, с.250].

Формування лінгвокультурологічної компетентності передбачає засвоєння мови як функціональної системи і вимагає під час організації процесу навчання орієнтуватися на певні *принципи*. У дидактиці принципи визначають як вихідні теоретичні положення, на яких базується відбір дидактичного матеріалу, методів і прийомів навчання. У працях В. І.

Масальського, Л. П. Федоренко, Н. М. Шанського та ін., основоположними для побудови системи навчання мові виокремлюються загальнодидактичні й лінгвометодичні принципи.

До загальнодидактичних принципів відносять принципи науковості, наочності, доступності, проблемності, системності, послідовності, зв'язку навчання з життям, свідомості, активності, міцності, емоційності, індивідуального підходу.

Перелічені принципи взаємопов'язані й утворюють певну систему вихідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання, що забезпечують його ефективність.

Також, система навчання шкільних дисциплін спирається на методичні принципи, які визначаються специфікою того чи іншого предмета.

У сучасній методичній літературі принципи навчання мові не мають однозначного тлумачення. Одні автори (В. І. Масальський, Л. П. Федоренко) виводять їх з дидактичних принципів і з ними безпосередньо пов'язують закономірності засвоєння мови. Інші (А. В. Дудніков) стверджують, що специфіка дисципліни може проявлятися лише в методичних принципах навчання конкретного предмета. Деякі вчені (М. Т. Баранов, Г. Н. Нікольська) вважають за необхідне виокремлювати принципи, пов'язані зі специфікою вивчення конкретного розділу курсу.

Реалізація кожного принципу окремо не може забезпечити певне підвищення ефективності навчання, але запровадження всієї методичної системи в цілому є значно ефективнішим.

Соціально-психологічні функції мови є основою для виділення принципу активізації розвивального впливу думки на мову і мовлення.

Структурно-лінгвістична специфіка мови визначає принцип взаємозв'язку окремих рівнів мови, зв'язок під час вивчення лексики, морфології, синтаксису, словотвору з роботою над розвитком мовлення учнів.

Принцип функціонального підходу (В. В. Бабайцева, В. Я. Мельничайко та ін.) відіграє важливу роль у визначенні змісту експериментального навчання, передбачає відбір теоретичного і практичного матеріалів (цей принцип передбачає вивчення специфічної лексики з урахуванням її функціонування в тексті).

Принцип комплексного вивчення тексту реалізується в роботі над умінням складати текст і активізує низку комунікативних умінь.

Одним із найважливіших принципів є комунікативна спрямованість володіння мовними знаками як засобом спілкування у процесі мовленнєвої діяльності. До основних принципів комунікативно орієнтованого навчання належать:

- когнітивний (передбачає вивчення мови як цілісної системи знань, уявлень про світ; визначає розвиток психічних процесів особистості: мислення, пам'яті, сприйняття і розуміння мови);

- комунікативної спрямованості (забезпечує практичне оволодіння мовою як засобом міжособистісного і міжкультурного спілкування і надалі сприятиме успішній орієнтації учнів у різних умовах спілкування, вибору стратегії мовлення та способів її реалізації в усіх видах мовленнєвої діяльності);

- лінгвокультурологічний (визначає підхід до вивчення мови як культурно-історичного явища, що відображає духовний досвід народу, своєрідність ментальності та культурних традицій, розуміння і прийняття яких сприяє формуванню міжкультурної толерантності як одного з найважливіших завдань сучасного суспільства);

- текстоцентризму (представляє текст як основну культурно маркіровану одиницю та мовний витвір, результат використання системи мови, на підставі якого забезпечується її активне комплексне вивчення, засвоюються закономірності функціонування мови у процесі мовлення);

- інтегрованого (комплексного) навчання мові (репрезентує взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання та письма);
- індивідуалізації (забезпечує створення комунікативної мотивації навчання та передбачає врахування відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій і діяльнісно-практичній сферах особистості кожного учня);
- урахування психолого-вікових особливостей учнів (визначає оптимальність змісту лінгвокультурологічної роботи, відбору відповідних методів і прийомів).

На нашу думку, особливої уваги заслуговують специфічних принципи виділені О. Кучерук. З огляду на організацію процесу соціокультурного розвитку зростаючої мовної особистості, науковець виділяє низку таких принципів: народності навчального змісту мовної освіти; культуровідповідності навчання мови; поліфункціональності мовної освіти; текстоцентризму; ситуативності; діалогічності навчання мови; рольової організації змісту і процесу формування мовної особистості; риторизації педагогічного дискурсу з урахуванням національних традицій красномовства, лінгвокультурологічного принципу, комунікативно-ситуативного принципу, принципу інтеграції комунікативного й соціокультурного підходів у навчанні мови [142, с.4].

Актуальним для дослідження є питання *методів* навчання. Поняття "метод" означає шлях до поставленої мети. У сучасній методиці навчання мов метод тлумачиться в широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні метод означає систему навчання. У методиці відома низка методів: прямий, комунікативний, аудіо-лінгвальний та ін. У вузькому розумінні метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання. У цьому аспекті метод – це спосіб, що забезпечує взаємодію учня і вчителя.

Серед учених не сформувалося єдиної думки ні щодо визначення цього поняття, ні щодо класифікації методів.

Учені класифікують методи за такими ознаками:

- джерело набутих знань (В. Маскальський, Л. Федоренко);
- етапи навчання (І. Палей);
- спосіб взаємозв'язку між учителем і учнем на уроці (В. Мельничайко, А. Беляєв);
- логічний шлях навчального пізнання (В. Паламарчук, С. Бондар);
- характер пізнавальної діяльності учнів (М. Скаткін, І. Лернер).

На особливу увагу заслуговує загальнодидактична концепція методів навчання, запропонована І. Лернером і М. Скаткіним [73, с.31].

У цій концепції викладено такі положення:

- Теорія методів навчання покликана передбачати не тільки процес пізнання, а й розвиток творчих здібностей учнів.
- В основу єдиної загальнодидактичної типології методів покладено спосіб пізнавальної діяльності учня.
- Між окремими методами часто немає чіткої межі. Всі вони є синтетичними.

Загальнодидактична типологія методів не може охопити всю різноманітність специфічних особливостей навчальної діяльності учнів з кожного предмета. Вона дає тільки загальні класифікаційні орієнтири, які можуть інтерпретуватися у методиці кожного навчального предмету [239, с.31].

З огляду на специфіку мови як шкільного предмета (ціль, зміст, завдання) у межах загальнодидактичної концепції І. Лернер і М. Скаткін розробляють частково-методичні системи методів.

В. Капінос виокремлює дві групи методів:

- формування знань (пояснення нового матеріалу, евристична бесіда, розв'язання проблемного завдання, узагальнююче повторення);

- формування вмінь і навичок (мовний розбір, конструювання, диктант, списування, засвоєння зразків літературної мови, аналіз тексту, конструювання зв'язного висловлювання) [71, с.26–42].

М. Б. Успенський поділяє методи навчання на методи набуття нових знань і набуття мовленнєвих умінь і навичок. У першому випадку методи можна назвати власне пізнавальними, а в другому – тренувальними [239, с.31]. Прийнятому в нашому дослідженні підходу до методів навчання доцільніше відповідає класифікація запропонована цим автором.

До методів набуття знань учений відносить пояснювальний і проблемний (пошуковий), а до тренувальних – імітаційний, оперативний та комунікативний.

Для нашого дослідження також важливо розглянути такі методи, як:

- метод вправ, що є методом управління діяльністю учнів за допомогою різноманітних і повторюваних справ, де кожен виконує певні доручення, тобто завдання. Цей метод сприяє формуванню єдності свідомості і поведінки учня;
- метод спостереження над мовними явищами, що полягає у виявленні учнями в тексті тих чи інших мовних явищ, в їх коментуванні, узагальненні, використанні у власному мовленні;
- інтерактивні методи є діалоговим навчанням, яке заперечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою.

Інтерактивні методи навчання, на відміну від традиційних, базуються на активній взаємодії учасників навчального процесу, при цьому основна вага надається взаємодії слухачів між собою. Такий підхід дозволяє активізувати навчальний процес, зробити його більш цікавим та менш втомлюваним для учнів.

Інтерактивне навчання передбачає: моделювання життєвих ситуацій, вирішення творчих завдань, спільне розв'язання проблем. До видів інтерактивних методів навчання відносять: метод мозкової атаки, «круглий стіл», дискусію, ситуативний аналіз.

Одним із важливих понять концепції методів навчання є поняття *прийому* навчання. У дидактичній і методичній літературі прийоми розглядаються так: складник, елемент методу навчання (А. М. Біляев, В. І. Масальський), найменша структурна одиниця процесу навчання (М. І. Махмутов). Деякі вчені ототожнюють поняття методу й прийому (П. А. Афанасьєв).

За М. Б. Успенським, метод визначає спрямування і характер навчальної діяльності учня, керованої вчителем, а прийом – конкретні дії вчителя й учня.

Метод спостереження й аналізу мовних явищ передбачає низку універсальних прийомів, таких як порівняння, зіставлення, аналіз, синтез, узагальнення.

Одним із основних прийомів роботи з текстом є редагування. Він полягає в тому, що учні, проаналізувавши матеріал тексту, вносять у нього певні зміни [160, с.155]. Використовують різні види редагування, націлені на:

- забезпечення логічної послідовності тексту;
- ліквідацію неточностей, двозначностей;
- відтворення специфічних лексичних одиниць або заміну їх на звичайні.

Також виокремлюють прийом трансформації, особливо поширений такий різновид, як часткова заміна лексичних одиниць у тексті.

Основна функція комунікативного методу – формування мовленнєвих умінь і навичок. У процесі навчання мові, використовується ряд навчальних прийомів: аналіз змісту висловлювання чи тексту, порівняння, зіставлення, слухання та відтворення почутого, конструювання і переконструювання зв'язних висловлювань.

Важливими для нашого дослідження є також прийом групування мовних явищ, поширення речення, стилістичний експеримент, переклад.

Ефективність використання методів навчання в сучасній школі значною мірою обумовлене наявністю матеріально-технічних засобів.

До засобів навчання належать: підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, технічні засоби та інші засоби масової комунікації. Вибір засобів навчання залежить від дидактичної концепції, мети, змісту, методів і умов навчального процесу.

До найпоширеніших засобів навчання мови можна віднести: посібники, дидактичний матеріал, наочність, а також, мультимедійні засоби, що є невід'ємним компонентом сучасної методичної системи.

Використання мультимедіа сприяє: індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здатностей, інтересів і потреб учнів; зміні характеру пізнавальної діяльності учнів у бік її більшої самостійності та пошукового характеру; стимулюванню прагнення учнів до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання; посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ мови і культури.

Використання відповідних засобів навчання, методів і прийомів, допомагають учням глибоко засвоювати лінгвістичні відомості, розуміти явища культури, правила побудови тексту.

Висновки до розділу 1

Лінгвокультурологічна компетентність – це здатність учнів використовувати в процесі комунікації знання про культуру народу, втілену в його національній мові; продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування.

Питання взаємодії мови і культури в змісті лінгвокультурознавчої компетентності варто розглядати в соціокультурному контексті й аспекті комунікативної здатності, що відображає специфічні риси суспільства та його культури, які виявляються через комунікативну поведінку носіїв національної культури.

Успішність організації навчання залежить від урахування психофізіологічних і психологічних особливостей учнів. Вік 10–11 років

психологи визначають як період найінтенсивнішого розвитку мислення, коли діти здатні зберігати в структурі мислення наочно-образні компоненти, характерні для молодших школярів, у поєднанні із зростаючою здатністю до абстрактного мислення, що створює сприятливі умови для активного оволодіння мовою і запровадження у процес навчання широкого культурологічного блоку.

Для нашого дослідження було важливим розглянути особливості сприйняття та розуміння культурологічного тексту, а саме: механізми сприйняття й розуміння лінгвокультурологічної інформації під час роботи з текстом і психологічне підґрунтя для сприйняття такої інформації.

З огляду на різні класифікації вчених можна зробити висновок, що найвищий рівень розуміння тексту передбачає розуміння затекстової інформації, а мисленнєва діяльність часто виходить за межі повідомлення. Для досягнення учнями найвищого рівня розуміння тексту необхідно означити принципи, методи та прийоми, використання яких сприятиме глибинному розумінню тексту й відповідно стане базою для формування лінгвокультурологічної компетентності учнів.

Формування лінгвокультурологічної компетентності передбачає засвоєння мови як функціональної системи і потребує під час організації процесу навчання орієнтуватися на певні *принципи*: загальнодидактичні і специфічні (когнітивний, комунікативної спрямованості; лінгвокультурологічний; текстоцентризму; інтегрований); *методи*: метод вправ, спостереження над мовними явищами, інтерактивні методи); *прийоми*: редагування, групування мовних явищ, заміна одних мовних явищ іншими, поширення речення, перестановка мовних одиниць, конструювання речення, стилістичний експеримент, переклад; *засоби навчання*: дидактичний матеріал, наочність, мультимедійні ресурси.

Сучасні підходи до навчання мов ґрунтуються на формуванні уявлень про зв'язок мови і культури: лінгвокультурологічний, етнолінгвістичний, соціокультурний, міжкультурний, комунікативний, компетентнісний.

У нашій роботі основним визначаємо лінгвокультурологічний підхід, оскільки він базується на ідеї взаємопов'язаного вивчення мови і культури й під час навчання мови дає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду.

Значну увагу в лінгвокультурологічних дослідженнях приділено питанням сутності, структури та актуалізації у процесі комунікації ментальних одиниць, зокрема культурно-ціннісних понять, що в лінгвістиці визначаються терміном «концепт».

Культурно-ціннісні поняття можуть розглядатись як організуючі елементи соціокультурної роботи, за допомогою яких можна спрямувати діяльність учнів на уроках навчання мови відповідно до завдань компетентісно орієнтованої освіти; розподіляти навчальний культурологічний матеріал у підручнику чи посібнику. Звернення до основних концептів культури надасть соціокультурній роботі у навчанні мови глибину й системність і допоможе визначити напрями та технологію її реалізації.

РОЗДІЛ 2

РОЗДІЛ 2. СТАН НАВЧАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

2.1. Сучасний стан вивчення новогрецької мови в загальноосвітніх закладах України

Стан вивчення новогрецької мови у лінгвокультурологічному аспекті слід починати з аналізу вимог до її викладання в загальноосвітніх початкових закладах України, що містяться в навчальних програмах. Курс новогрецької мови у школі запроваджується Міністерством освіти і науки України згідно із законами України „Про освіту”, „Про мови”, державним стандартом базової і повної середньої освіти.

Програма є важливим державним документом, зміст якого має обов’язково враховуватись під час укладання підручників та розроблення методичних матеріалів і є основою для реалізації всього навчального процесу.

Постає потреба розглянути *програми* з новогрецької мови для виявлення стану реалізації навчального процесу в 5–6-х класах, а саме: загальних вимог до навчальних програм і тематичної, соціокультурної наповненості їхнього змісту.

Для учнів 5–9-х класів розроблено три програми з новогрецької мови:

- для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (5-й рік навчання);
- для загальноосвітніх навчальних закладів України з вивченням іноземної мови (1-й рік навчання);
- для загальноосвітніх навчальних закладів з українською або російською мовами навчання з вивченням іноземних мов (1-й рік навчання).

Навчальну програму з новогрецької мови для учнів 5–9-х класів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов та навчальну програму з новогрецької мови для учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України з вивченням іноземної мови схвалено комісією з російської мови та мов національних меншин науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України (укладачі: Л. Л. Сагірова, Т. М. Кіор, В. В. Нікішова, 2012 р.).

Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України з вивченням іноземної мови розрахована на 70 годин, по 2 години на тиждень. Програма з новогрецької мови для учнів 5–9-х класів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов розрахована на 5 років навчання з кількістю 175 годин на рік по 5 годин на тиждень. Зміст програми структурований у кілька компонентів, розподілених в окремі графи: сфери/тематика ситуативного спілкування, загальна кількість годин на рік, мовленнєві функції, засоби вираження, лінгвістична, соціокультурна/соціолінгвістична та загальнонавчальна компетенції. У програмі зазначається, що весь матеріал змісту структурований та розміщений відповідно до мети й етапів навчання, вікових особливостей та інтересів учнів, їхнього життєвого і навчального досвіду. Програму спрямовано на:

- поглиблене вивчення новогрецької мови;
- ознайомлення учнів із літературою, історією та культурою грецького народу;
- розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіченості школярів;
- навчання етики дискусійного спілкування новогрецькою мовою під час обговорення культури, стилів і способу життя людей;
- розвиток загальнонавчальних умінь збирати, систематизувати й узагальнювати культурознавчу та іншу інформацію;

- розвиток умінь представляти рідну країну і культуру, способу життя людей в процесі іншомовного культурного спілкування [167, с.7–8].

Соціокультурна компетенція програм 5-го класу містить: Норми поведінки та правила етикету в Україні та інших країнах світу (оформлення листівок із привітаннями, особистою інформацією, поведінка в навколишньому середовищі (природі), вживання назв країн/континентів, грошові одиниці, поведінка на святах); Культурні реалії, звичаї, традиції України, Греції та інших країн світу (мови світу, їжа та напої, клімат Греції, рідне місто, житло в різних країнах світу, грецька школа).

У програмі для 6-го класу соціокультурна компетенція включає: норми етикету і правила поведінки в Україні та Греції; лексико-граматичні особливості оформлення листів, інструкцій, оголошень; культурні реалії України та Греції (пов'язані зі сферами спілкування та наявними навчальними матеріалами).

Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською або російською мовою навчання з вивченням іноземних мов рекомендована до видання з грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України». Програма розрахована на 70 годин на рік, 2 рази на тиждень (укладач – О. М. Добра, 2013 р.).

Зміст програмового матеріалу забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків для поглибленого розуміння мовних явищ, розширення світогляду учнів, формування умінь застосовувати знання, засвоєні на уроках української мови, а також суміжні знання з інших предметів.

У програмі для 5-го класу соціокультурна компетенція передбачає: вживання та вибір привітань, вживання та вибір ввічливих слів та фраз для висловлення прохання, вибачення, подяки і відповідей на них, особливості привітання зі святом. До сфер і тематики ситуативного спілкування входять елементи культурознавчого блоку [169, с.6–7].

У програмі для 6-го класу соціокультурна компетенція включає: знання культурних реалій грецької спільноти в межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя, умови життя, норми поведінки, соціальні правила поведінки, вживання та вибір привітань, форм звертання, вживання та вибір вигуків, правила ввічливості. Публічна сфера включає вивчення символіки Греції та України, державні гімни Греції та України, Національні свята Греції (25 березня/28 жовтня) [169, с.9–11].

Оскільки для нашого дослідження важливим є навчання не тільки новогрецької мови, а й культури, необхідно звернути увагу на інші навчальні програми факультативних курсів/спекурсів.

Навчальна програма факультативного курсу «Культура Греції. Грецькі пісні» для учнів середнього та старшого шкільного віку, розрахована на 35 годин (4 години – резервний час), затверджена педагогічною радою грецької недільної школи м. Маріуполя (автор Юр'єв М. Г., 2006 р.).

У програмі простежується спроба реалізувати концепцію музичного виховання школярів на основі української та грецької культур. Програма має варіативний характер. Тематична структура передбачає: грецькі жартівливі, новорічні, патріотичні пісні; візантійські гімни, молитви, обрядові пісні, а також сучасні грецькі пісні й взаємозв'язок грецької та світової музики [170, с.5].

Навчальну програму з курсу «Культура Греції. Грецькі народні танці» для недільних шкіл розроблено для дітей середнього та старшого шкільного віку. Вона розрахована на 4 роки навчання по 36 годин (2 години – резервний час) для учнів 10–14 років на першому році навчання до 14–18 на четвертому році навчання. Програму затверджено Управлінням освіти і науки Донецької обласної державної адміністрації (укладач Ю. А. Потіпак, м. Маріуполь, 2006 р.).

Структура програми передбачає вивчення жанрового розмаїття народних грецьких танців, історію їх виникнення, особливості епірських та

фессалійських танців, народні танці Македонії та Фракії, особливості острівних танців, поширені народні танці в сучасній Греції, а також танці греків Надазов'я [171, с.5].

Також, розроблено програми з літератури та країнознавства Греції для учнів 10–11-х класів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням новогрецької мови. Програми розраховані на два роки навчання по 35 годин на навчальний рік (укладач Б. О. Констатнинов, 2012 р.). Ці навчальні програми схвалено комісією з російської мови та мов національних меншин науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України для використання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета навчальної програми спецкурсу «Література Греції» – залучити учнів до скарбниці літератури Греції, через неї – до фундаментальних цінностей культури у взаємодії їхніх конкретно-історичних та загальнолюдських значень [172, с.3].

До програмних анотацій додається розділ «Рекомендована література для позакласного читання». Матеріал історико-літературного блоку розподілено: у 10-му класі – вивчення періоду від найдавніших пам'яток літератури Греції до періоду грецької літератури Римської імперії (V ст. до н. е.), в 11-му класі – від Елліністичного періоду (IV – I ст. до н. е.) до ХХІ ст. Курс викладається українською мовою.

Навчальна програма спецкурсу «Країнознавство. Греція (історичний екскурс)» викладається українською мовою з елементами новогрецької, що дає можливість формувати в учнів навички мовленнєвого спілкування іноземною мовою. Матеріал історико-краєзнавчого блоку розподілено: у 10-му класі – від Мінойської культури (бронзове століття) до періоду Візантійської імперії, в 11-му класі – з періоду падіння Константинополя по сьогоднішній день [173, с.2].

Навчальні програми з літератури й країнознавства Греції укладені з урахуванням усіх найголовніших літературних, культурних й історичних

пам'яток Греції, однак до цих програм не передбачено і не видано жодних навчальних й методичних матеріалів.

Отже, аналіз програм з новогрецької мови показав, що в цілому, навчальні програми відповідають загальним вимогам.

Для визначення наявності й доцільності культурологічного матеріалу в навчальній літературі з новогрецької мови, постає потреба в аналізі *підручників* і *посібників*, що використовуються в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Підручник був і залишається найпоширенішим засобом для навчання, зокрема і для вивчення мови, однак його ефективність залежить від відповідності усталеним методичним вимогам. Особливо слід звертати увагу на сучасне спрямування підручника нового покоління, що полягає насамперед у розгляді підручника не тільки як джерела інформації, а і як джерела соціокультурного розвитку.

Упровадження соціокультурного підходу вимагає змін змісту і структури підручників. Зміст навчання має збагачуватися за рахунок роботи з позалінгвальною інформацією. Робота з мовним і культурологічним матеріалом повинна здійснюватися за допомогою вправ, що складаються на основі тексту таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування їхньої соціокультурної компетенції.

Правильне спрямування навчального матеріалу підручника поступово адаптує учнів до умов реального спілкування, що може здійснюватися в різних формах і різних соціально-комунікативних ситуаціях. За такого підходу можна найбільш ефективно й результативно переорієнтувати освітню діяльність на творення дитини як особистості, коли основним критерієм виокремлення освітнього простору постає широкий спектр навчальної діяльності в тісній взаємодії з інформаційною, культурною, етнічною сферами, пов'язуючи цей простір із соціальними феноменами. Оволодіння лінгвокультурологічними знаннями сприяє осмисленню

гармонійного співвідношення загальнолюдського й національного соціокультурного буття, яке яскраво виражається в національній культурі, що містить досвід осмислення загальнолюдської думки [176, с.52].

Як засвідчує практика підготовки навчальної літератури, конструювання змісту підручників відповідно до тенденції взаємопов'язаного навчання мови і культури народів, які нею спілкуються, є складним завданням. Авторам недостатньо володіти відповідним матеріалом і презентувати його у своєму доробку. Потрібно окреслити сфери впливу різноманітної соціокультурної інформації на особистість учнів і становлення в них культурологічної компетентності як інтегративної особистісної характеристики учня, що ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, загальнонавчального та життєвого досвіду, мотивів, цінностей і передбачає його теоретичну й практичну готовність до іншомовного спілкування в різних умовах міжкультурного соціуму [176, с.53].

Так, в інструктивних матеріалах Міністерства освіти і науки України вказується, що вивчення будь-якої теми в усіх трьох сферах комунікації, окреслених навчальною програмою (особистісній, публічній та освітній), буде ефективнішим за умови, коли процес навчання реалізовується через соціокультурний компонент, оскільки це сприяє вихованню активної особистості, готової до участі в діалозі культур. У зв'язку з цим кожна тема у змісті підручників повинна збагачуватись культурологічними матеріалами [102, с.26].

Своєрідність сучасного підручника вбачається в пріоритетному використанні текстового навчального матеріалу, що репрезентує соціокультурні концепти, визначені в соціокультурній змістовій лінії програми, з поступовим розширенням їхнього інформаційного поля. Без цих відомостей вивчення мови зводиться тільки до засвоєння фонетичних, лексичних і граматичних явищ [57, с.185].

З огляду на викладене стає очевидним, що культурологічна спрямованість змісту сучасної шкільної мовної освіти зумовлює важливість використання лінгвокультурологічної інформації як педагогічної технології. Оскільки підручник є моделлю, що відображає за змістом дидактичну структуру навчального процесу та забезпечує її практичну реалізацію, лінгвокультурологічний підхід має стати пріоритетним [141, с.295].

На теперішньому етапі навчання новогрецької мови як першої іноземної здійснюється переважно за підручниками, розробленими лабораторією педагогіки Критського університету:

– підручники для 5-го класу (5-й рік навчання) «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου». Автори: Маноліс Вагіонакіс, Міхаліс Кадіс, Фануріос Ліанантонакіс, 2015 р. ;

– підручники для 6-го класу (6-й рік навчання) «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο». Автори: Параскеві Тому, Іріні Кассотакі, Еврідікі Леледакі, Яніс Мітрофаніс, 2011 р.

Зазначені підручники були видані після тривалих досліджень учених і фахівців у руслі сучасних педагогічних тенденцій, особливу увагу було приділено запобіганню появі матеріалів, які б зачіпали людську гідність, моральність, фізіологічний розвиток учнів, їх походження, національну свідомість, створення стереотипів. Комплекти підручників розраховані на дітей, які вивчають новогрецьку мову за межами Греції. Слід зазначити, що ці підручники пройшли апробацію у багатьох зарубіжних навчальних закладах, в Україні за ними вивчають новогрецьку мову багато років.

Названа навчальна література затверджена Міністерством освіти, досліджень і релігії Греції та отримала дозвіл Міністерства освіти і науки України на використання у всіх загальноосвітніх закладах країни.

Безпосередньо, на території України не розроблено та не видано жодної серії шкільних підручників із новогрецької мови. Лише у 2010–2011 рр. за підтримки Федерації грецьких товариств України було видано

посібники для учнів 5–6-х класів шкіл з вивченням новогрецької мови як другої іноземної.

Посібники «Μαθαίνω ελληνικά» для 5-го класу (1-й рік навчання) та «Η ελληνική γλώσσα» для 6-го класу, (2-й рік навчання) було схвалено Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України (для 5-го класу) та комісією з російської мови та інших мов національних меншин науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (для 6-го класу), автор – О.М. Добра.

Аналіз навчальної літератури з новогрецької мови здійснювався згідно з такими *критеріями*: наявність культурологічної інформації, реалій сучасного життя; урахування інтересів учнів, відповідність матеріалів віковим особливостям школярів, вимогам чинної програми, врахування рівня їхньої мовної і мовленнєвої підготовки. Особливу увагу було приділено соціокультурній змістовій лінії та системі вправ із культурологічною лексиною.

Так, у підручнику з новогрецької мови для 5-го класу «*Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου*», виданого у Греції, соціокультурна змістова лінія, здебільшого успішно реалізується за рахунок використання: оригінальних текстів: давньогрецький міф «*Δήμητρα και Περσεφόνη*» (Диметра і Персефона), байка Езопа «*Το λιοντάρι και το ποντίκι*» (Лев та миша), казка Алан і Джанет Алберг «*Η κυρία Παραλατά η σερβιτόρα*» (Пані Спотикалка офіціантка), казка-вірш З. Папандоніу «*Γάδαρος και λύκος*» (Осел і вовк). Тексти підручника відповідають віковим особливостям та інтересам учнів, розвивають знання новогрецької мови й ознайомлюють з оригінальними зразками (давної/сучасної) грецької й світової літератури.

Розширенню соціокультурних знань сприяє також ознайомлення учнів з відомою у Греції ляльковою виставою «Театру тіней» – тексти «*Ο Καραγκιόζης γραμματικός*» (Карайозіс граматик), «*Έλα πλάρμα να φάμε*» (Приходь дядьку поїмо). Однак сценічні тексти є цінними лише як джерело

соціокультурної інформації, оскільки в діалогах цієї тематики простежуються недоречні/складні для засвоєння і подальшого використання репліки, на зразок: – Μπαμπάκο, βαράνε την πόρτα\να πελάσω πλώτος\τι τραπέζι, ώρα/σιγά ρε/ βρε βλάκα/ρε ζώο. У процесі вивчення новогрецької мови перед учнем постає завдання запам'ятати незнайоме слово і навчитися правильно його вимовляти, тому такі репліки, як να πελάσω πλώτος замість να περάσω πρώτος, не тільки не сприймаються учнями комічно, а й не сприяють легшому і правильному запам'ятовуванню лексики/фонетики.

Одним із важливих засобів розвитку соціокультурної складової у підручнику з новогрецької мови є наявність поетичних творів, а саме: вірш «Ο Θούριος» (Фуріос) відомого грецького поета часів боротьби за незалежність Рігаса Фереаса, поетичні твори інших грецьких авторів: Александрос Катакузінос «Η Πασχαλιά» (Пасха), Фодас Ладіс «Η προσευχή των ψαριών» (Молитва риб), Зої Валасі «Τα λουλούδια παίζουν με τα γράμματα» (Квіти граються літерами), Рена Карфеу «Καλώς να έρθει» (Ласкаво просимо), а також, зразки народної творчості «Κάτω στο γυαλό» (На узбережжі), «Μας ήρθε πάλι το καρναβάλι» (Знову настав Карнавал).

Окрім поетичних творів підручник містить пісні: «Θαλασσάκι μου» (Моє моренько), «Λευκό μου σεντονάκι» (Моя білосніжна подушка), «Ο γάιδαρος» (Віслук), «Να ζήσεις Μαρία» (Поздоровляю, Marie!); різдвяні/новорічні колядки: «Κάλαντα Χριστουγέννων», «Τα κάλαντα της Πρωτοχρονιάς»; загадки: «Πολλές φορές για μένα κλαίς χωρίς να έχεις λύπη;». Зауважимо, що загалом матеріали дібрані доцільно, однак через неспроможність грецьких спеціалістів врахувати специфіку української мови трапляються певні недоречності. Так, загадка «Το κρέας του δροσίζει το αίμα του ζαλίζει» (стаφύλι), що дослівно перекладається: «Його м'ясо тамує спрагу, а його кров п'янить» (виноград), потребує ретельного роз'яснення і може застосовуватись лише для учнів старшої вікової категорії.

Окрім оригінальних текстів до підручника вміщено й тексти культурологічного характеру, що здебільшого мають на меті ознайомити

учнів із: національними святами Греції: «Έλα κι εσύ στην παρέλαση» (Приходь і ти на парад), «Καλύτερα μιας ώρας ελεύθερη ζωή» (Краще година свободи); релігійними святами: «Η γέννηση του Χριστού» (Народження Христа), «Ο Ευαγγελισμός του Θεοτόκου» (Благовіщення Пресвятої Богородиці), «Χριστός ανέστη, Χρόνια πολλά!» (Христос Воскрес, із святом!), «Την νύχτα της Ανάστασης» (Ніч на Воскресіння Христове). Особливу цінність мають культурологічні тексти, що ознайомлюють учнів зі святами й традиціями, які зовсім, або частково не відомі в Україні, але відзначаються у Греції та інших країнах: «Αποκριά» (Апокрія), «Αετός με κουδούνια» (Летючий змій).

Важливим для нашого дослідження є також аналіз культурологічної лексики, представленої численними фразеологічними одиницями, а саме: вирази при вітанні, привітанні, поздоровленні, прощанні: καλώς τους, καλωσορίσατε, καλώς σας βρήκα; χρόνια πολλά, να ζήσεις, και του χρόνου, ότι επιθυμείς; να πάτε στο καλό; сталі вирази: πάει πέρασε, πάνε τα παιχνίδια, χόρτασα μπάλα, άρπαξα την ευκαιρία; ξεφύτρωσε πάλι; фразеологічні вирази: όλο μαζί μου τα βάζεις, είχαν κάτι στο νου τους; ідіоми: την έδωσαν τα παπούτσια στο χέρι. Особливу увагу слід звернути на наявність концептів культури, виражених безеквівалентною лексикою, що відіграє важливу роль у процесі розвитку соціокультурологічних знань: ο τσολιάς (цольяс), τα μελομακάρονα (меломакарона), οι κουραμπιέδες (курабедес), η μαγειρίτσα (магіріца). Всі вони не мають прямих відповідників в українській мові й яскраво демонструють особливості грецької культури.

Незважаючи на таку тематичну насиченість елементами культури, історії й літератури, підручники не позбавлені реалій сучасного життя, проблематика текстів часто зосереджена на загальнолюдських, актуальних для школярів темах (сімейна вечора, переживання перед виступом у шкільній виставі), також пропонуються ігри: «Τι ζωγραφίζω;» (Що малюю?), «Μέλισσα» (Пчілка) тощо.

Оскільки підручник створений для греків зарубіжжя, до нього включена інформація про різні країни (окремо або у порівнянні з Грецією), однак Україна не представлена взагалі.

Підручник містить доцільні ілюстративні матеріали, що відіграють допоміжну роль у розумінні текстів і певних понять (карта Греції, картинки із зображенням островів Греції, фотографії з карнавалу тощо).

Підручник для 5-го класу «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» загалом відповідає програмі з новогрецької мови для учнів 5-го класу шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, однак через насиченість тематики свят окремі теми не висвітлені або розкриті недостатньо. Наприклад: відсутня сфера – публічна, тема: наука і культура (комп'ютери, мистецтво).

Хоча підручник містить об'ємний тематичний і часто складний лексичний матеріал, у цілому він відповідає віковим особливостям учнів 9–10 років.

Важливим для нашого дослідження є розгляд *системи вправ*. Аналізуючи робочий зошит «*Τετράδιο δραστηριοτήτων. Επίπεδο 2°. Μέρος 1ο*» можна зробити висновки, що вправи здебільшого спрямовані на вивчення та закріплення граматики і лексики новогрецької мови. Хоча до робочого зошита включено такі вправи, пр.: Δες τις εικόνες και ζωγράφισε τα ελληνικά έθιμα (Розглянь картинки і намалюй грецькі звичаї), у цілому робота з текстами або лексикою культурологічного спрямування обмежена й не передбачає системи. Також, у зошиті містяться вправи, що передбачають роботу з фразеологічними одиницями (έπεσε με τα μούτρα στο φαγητό), на пряме і переносне значення (μας έφαγε τα αυτιά/το φαγητό), однак ці одиниці відсутні у підручнику. Натомість, робота з лексикою культурологічного характеру, що є в текстах підручника, не представлена в робочому зошиті.

У підручнику для 6-го класу «*Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο*» спостерігається незначне розширення соціокультурної складової, яка проявляється насамперед завдяки культурологічним матеріалам, що не

стосуються тільки Греції. Так, простежується наявність оригінальних текстів, до яких відносимо міфи «Ο Θησέας στον Λαβύρινθο» (Тесей у лабіринті), «Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος» (Дедал та Ікар) та казки. Уривок із казки А. Сент-Екзюпері «Ο Μικρός πρίγκιπας» (Маленький принц) представлений діалогом Маленького принца з лисом, текст має цілісну та завершену думку.

Уривок «Το Χριστουγεννιάτικο τραπέζι» (Різдвяний стіл) із казки Андерсона «Το κορίτσι με τα σπέρτα» (Дівчинка з сірниками), вибраний, на наш погляд, недоречно. Немає необхідного тематичного й лексичного навантаження, текст відображає лише передкульмінаційний епізод, тому, якщо учні попередньо не знайомі з казкою, для них такий текст є зовсім не зрозумілим. Також складними для учнів 6-го класу є уривки з Євангелій від Луки, Іоанна, Матфея, текст: «Η Μεγάλη εβδομάδα και η μέρα της Λαμπρής», що містять застарілу і біблійну лексику.

До підручника включено загадки: Όταν τρέχω πάντα στέκω κι όταν σταματάω πέφτω (поδήλατο), приказки: τα πολλά λόγια είναι φτώχεια; вірші: Μανος Λοϊζος «Μικρό παιδί» (Мале дитя), Діна Хатзініколау «Παιχνίδια με λέξεις» (Гра словами), Еллі Алексіу «Πασχαλινό» Пасхальне. Крім того, у підручнику подаються твори відомого поета Греції, лауреата Нобелівської премії Οδίσσεаса Ελιτίса: вірш «Μάγια» (Мая), пісня «Η ποδηλάτισσα» (Велосипедистка) та гімн Греції «Ο Ύμνος εις την Ελευθερίαν» Діонісія Соломоса.

Культурологічна лексика представлена в меншому обсязі, ніж у підручнику для 5-го класу. Наведено лише часто вживані вирази, що відображають сучасну розмовну мову: ανάσα δεν παίρνουμε, πάλι καλά, έπιασε ήδη καινούριους φίλους, αυτό που πας να κάνεις, μην κάνεις τρέλες, θα γλύφουμε τα δάχτυλά μας, сленг: θα σκίσω, παράτα με, γουστάρω. Також приділяється увага роботі з прямими і переносними значення слів, наприклад: вживання дієслова «τρέχω» бігти – «τρέχει» ο Γιάννης (біжить Яніс)/ το νερό (біжить вода – тече)/ η μύτη (біжить ніс – нежить)/ ο καιρός (біжить час – минає)/ τι τρέχει εδώ; (що тут тече – що тут відбувається?). Культурний концепт

виражений безеквівалентними словами: η βασιλόπιτα (васілопіті – царський новорічний пиріг), το φλουρί (флурі – монетка на щастя у васілопіті), οι Καλικάτζαροι (Калікатзарі – злі, але забавні духи, схожі на гномів, що за традицією розгулюють у день перед Водохрещем і шкодять у домівках), ο Επitάφιος (гробниця Христа з квітів, яку виносять із церкви в ніч на Воскресіння).

Тексти культурологічного характеру значною мірою представлені описом релігійних православних свят: «Ο Ευαγγελισμός του Θεοτόκου» (Блоговіщення), що співвідноситься з початком визвольної боротьби греків від турецького поневолення, «Πώς γιόρταζαν παλλιά την Πρωτοχρονιά στην Ελλάδα» (Як святкували в давнину Новий рік у Греції). Також наведено опис національного свята – дня Охі «Στην υγεία της Ειρήνης» (За мир). Підручник містить тексти, що описують традиції святкування карнавалу в Греції «Το καρναβάλι φτάνει» та Апокрії, яка порівнюється з американською традицією «Αποκριά – Halloween» [279, с. 81].

Реалії сучасного життя часто й гармонійно переплітаються з елементами культури. Так, тема листування між учнями репрезентована перефразованим прислів'ям: Друг пізнається у біді – Друг пізнається... у листі «Ο καλός ο φίλος... στα γράμματα φαίνεται». Текст «Πο πο μυρωδιές» (Ох, які запахи) ознайомлює учнів із традиційними стравами Греції через розмову іноземних гостей, що завітали до грецької родини. На особливу увагу заслуговує опис відвідання церкви в ніч на Воскресіння Христове, де розповідаються особливості святкування греками Великодня: «...γυρίζουν το Επitάφιο στις γειτονιές των χωριών και των πόλεων. Ο Επitάφιος σταματά για λίγο στις πλατίες ή στα σταυροδρόμια και οι πιστοί περνούν απο κάτω για να είναι καλά και να έχουν την ευλογία του Χριστού» [279, с.104], Епітафіо (гробницю Христа з квітів) проносять по всіх околицях сіл і міст. Гробницю не на довго залишають на площах або на перехрестях, віруючи проходять під нею, вірячи, що отримують благословення Христа.

Матеріалів на порівняння Україна – Греція підручник не передбачає. Лише в темі «Πάμε θέατρο το Σαββατοκύριακο;» (Ходімо до театру на вихідних?): знаходимо розповідь «Τζιτζίκια και μυρμήγκια... απο την Ουκρανία» (Мурахи і цикади... з України) – текст із Фестивалю на острові Крит 1998 р., де діти з Маріуполя продемонстрували постановку вистави за сюжетом байки Езопа.

Ілюстрації вдало дібрані щодо змістового наповнення: картинки з Калікатзарами, з героями Революції, міфічними персонажами (Тесей, Егей, Мінотавр, Аріадна). Підручник містить розлогий тематичний і часто складний лексичний матеріал, але загалом відповідає віковим особливостям учнів 10–11 років.

Підручник для 6-го класу «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο» в цілому відповідає програмі з новогрецької мови для шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Однак слід зазначити, що через тематичну насиченість свят деякі теми не висвітлені або розкриті недостатньо. Наприклад, немає теми Природа (дикі тварини).

Аналізуючи систему вправ робочого зошита «Τετράδιο δραστηριοτήτων. Επίπεδο 2°. Μέρος 2ο», можна зробити висновки, що вправи переважно, спрямовані на вивчення та закріплення граматики і лексики новогрецької мови, а робота з текстами або лексикою культурологічного спрямування обмежена й не передбачає системи. Як і до робочого зошита для 5-го класу, включені фразеологізми/ загадки, робота з якими не має системи і не завжди відповідає матеріалу підручника з певної теми, пр.: Αίνιγμα: φώνη δεν έχω κι όλοι μ'ακούνε, καρδιά δεν έχω κι όμως χτυπάω, ο χρόνος τρέχει κι εγώ τον κρατάω.

Посібник «Μαθαίνω ελληνικά» виданий для учнів 5-х класів, які вивчають новогрецьку мову перший рік. Зазначена навчальна література містить незначну кількість оригінальних текстів: вірші – «Το φθινόπωρο» (Осінь), «Ο χειμώνας» (Зима), «Η γιαγιά μου η καλή» (Моя хороша бабуся); пісня: «Χαρόπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ» (Радісно плескаю в долоні);

колядка: «Καλή ημέραν ἄρχοντες» (Добридень, господарю). До текстів культурологічного характеру можна віднести лише текст: «Καλά Χριστούγεννα, Καλή Πρωτοχρονιά! (Щасливого Різдва, гарного Нового року!).

Лексика культурологічного характеру теж представлена у незначному обсязі: зразки привітання і поздоровлення Καλά Χριστούγεννα/ Καλή Πρωτοχρονιά, культурні концепти, виражені безеквівалентною лексикою: η βασιλόπιτα (васілопіта) – з поясненням традицій розподілу між членами родини «царського пирога», το μπουζούκι (бузькі) – без пояснення цього народного інструмента, а також немає роз'яснення традиції святкування ονομαστική γιορτή (іменин), що для греків відіграє роль дня народження.

До опису реалій сучасного життя можна віднести лише тексти і діалоги дітей про міста/ села у яких вони мешкають. Слід також відзначити одноманітність тематичного наповнення.

Порівняння/ зіставлення традицій України – Греції репрезентується лише через текст про ялинку, яку греки наряджають на Різдво, а українці на Новий рік. Всі інші тексти й діалоги хоч і побудовані на розповідях українців або/ та греків не мають культурологічного навантаження. Ілюстративні матеріали дібрані вдало (прапори, національні костюми, васілопіта).

Посібник для 5-го класу (перший рік навчання) тематично відповідає програмі, розрахований на визначену кількість годин, соціокультурна лінія передбачає вивчення привітань/ поздоровлень з Новим роком, Різдвом). Посібник відповідає віковим можливостям учнів, у ньому збережений принцип «від легкого до важкого».

У робочому зошиті «Τετράδιο εργασιών» є два завдання, що сприяють формуванню лінгвокультурологічних знань: Χρωμάτισε την εικόνα και γράψε για τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά (Розфарбуй, напиши про Різдво і Новий рік та скажи) [74, с.38], Ζωγράφισε και γράψε τι έχει η πόλη σου (Намалюй та напиши є у твоєму місті) [74, с. 60].

Посібник «Η ελληνική γλώσσα» для 6-го класу (другий рік навчання) містить оригінальні тексти: вірші «Να ζήσεις Γιώργο και χρόνια πολλά!» (З

Днем народження, Йорго!), «Ο Θούριος» (Фуріос) Рігас Фереас, «Το κρυφό σχολείο» (Таємна школа), «Σημαία» (Прапор) та пісню «Εθνική γιορτή» (Національне свято) С. Сперантза, а також гімн Греції «Ο Ύμνος». До відомого вірша «Το κρυφό σχολείο» додається коментар із поясненням ролі «таємної школи» за часів турецького поневолення, коли навчальні заклади могли діяти лише при церкві й учні ходили до них таємно у вечірній час, а дорогу їм освітлював тільки місяць. Тексти культурологічного характеру (текст про День Незалежності Греції), репрезентовані лише в темі: «Ελληνικές γιορτές» (Національні свята) [75, с. 100].

Лексика культурологічного характеру представлена в незначному обсязі: зразки привітання і поздоровлень. Тексти й діалоги відображають реалії сучасного життя, однак спостерігається одноманітність тематичного наповнення. Порівняння Україна – Греція здебільшого репрезентовано ілюстраціями; діалоги і тексти не містять культурологічної інформації, у них лише згадуються міста чи села, греки чи українці.

Посібник тематично відповідає програмі з новогрецької мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською або російською мовами навчання з вивченням іноземних мов й розрахований на відповідну кількість годин. Посібник відповідає віковим можливостям учнів.

Система вправ робочого зошиту для 6-го класу (другий рік навчання) «*Ασκήσεις*» спрямована на роботу з граматикою і лексикою новогрецької мови. Опрацювання лексики культурологічного спрямування передбачене темою «Ελληνικές γιορτές» (Грецькі свята), підрозділи: «Η επανάσταση του 1821» (Револуція 1821 року), «28 Οκτωβρίου του 1940» (28 Жовтня 1940 року).

Аналіз навчальної літератури показав, що посібники для 5–6-х класів «*Μαθαίνω ελληνικά*» (перший рік навчання), «*Ελληνική γλώσσα*» (другий рік навчання), відповідають віковим можливостям учнів та чинній програмі з новогрецької мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською

або російською мовами навчання з вивченням іноземних мов. У посібниках простежується поступове введення соціокультурологічного матеріалу.

Більший інтерес для нас має аналіз підручників «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο», що розраховані для учнів, котрі вивчають новогрецьку мову 5-ий/ 6-ий рік. Варто зазначити, що серія цих підручників, містить об'ємний соціокультурологічний матеріал. Однак, при укладанні цих підручників, звісно ж, грецькі автори не могли врахувати вимог чинної програми, специфіки роботи з культурологічною лексикою для учнів українських начальних закладів. Тому, тематика текстів цієї навчальної літератури не завжди відповідає тематиці програми для шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Робочі зошити до підручників «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο», методично вдало розроблені, але у них не простежується систематичність роботи з специфічною лексикою новогрецької мови.

Отже, можемо говорити про необхідність дослідження проблеми вивчення культурологічних текстів і лексики новогрецької мови, що має на меті збагачення мовлення учнів культурознавчими лексичними одиницями, які відбивають особливості культури греків.

Подаємо таблицю даних щодо навчальної літератури і програм з новогрецької мови (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Програми та навчальна література з новогрецької мови

Навчальна програма з новогрецької мови для шкіл	Класи	Навчальна література
З поглибленим вивченням іноземних мов	1–4, 5–9	«Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» (5 кл.), «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο» (6-й кл.)
з вивченням іноземної мови	1–4, 5–9	«Μαθαίνω ελληνικά» (5-й кл.), «Η ελληνική γλώσσα» (6-й кл.)
з українською або російською мовами навчання	5–9	«Μαθαίνω ελληνικά» (5-й кл.), «Η ελληνική γλώσσα» (6-й кл.)

Факультативні курси «Культура Греції. Грецькі пісні», «Культура Греції. Грецькі народні танці»	1–4/5–8	–//–
Факультативний курс вивчення грецьких діалектів: урумський/ румейський	5-9	М. Смоліна "Урум дили" Г. Аніміца «Румэку глоса» (не використовуються як основна навчальна література)

Процес національно-культурного відродження греків починається з утворення національних освітніх закладів. У 1991 – 1995 рр. у навчально-виховних закладах новогрецьку мову як предмет вивчало 583 учні, факультативно – 226 учнів. Крім того, діти опановували рідну мову в 5 недільних школах [147, с.3].

Інтереси греків в Україні представляє Федерація грецьких товариств України, що об'єднує товариства, які функціонують в Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Луганській, Львівській, Одеській, Харківській обл., і в м. Києві. Товариства здійснюють різноманітну роботу, спрямовану на відродження та розвиток національних культурних традицій [147, с.3].

Завдяки підтримці й плідній роботі Федерації грецьких товариств України, грецьких фондів, координаційного відділу з питань освіти, відряджених Міністерством освіти Греції вчителів та українських вчителів, що викладають новогрецьку мову, за роки незалежності в Україні створено мережу навчальних закладів з вивченням новогрецької мови.

За даними Федерації грецьких товариств України та Інституту модернізації змісту освіти на 2015/2016 навчальний рік (н. р.) функціонують школи у багатьох областях України, де вивчається новогрецька мова як перша/ друга іноземна або як факультативний курс: Харків, Київ, Львів, Суми, Одеса, Херсон, Запоріжжя, Маріуполь (Донецька область). Загальна кількість учнів, котрі вивчають новогрецьку мову, – 3759 осіб.

Таблиця 2.2

Кількісні показники щодо навчання в Україні новогрецької мови

Місто	Кількість	Кількість учнів	Тип навчання
-------	-----------	-----------------	--------------

	навчальних закладів		
Харків	1	63	Факультатив
Київ	4	526	Перша/друга іноземна, факультатив
Львів	1	74	Друга іноземна
Суми	1	15	Факультатив
Херсон	2	59	Друга іноземна, факультатив
Іллічівськ	2	21	Факультатив
Одеса	5	92	Друга іноземна, факультатив
Запоріжжя	2	34	Факультатив
Маріуполь	10	1329	Перша/друга іноземна, факультатив
Донецьк	32	1675	Друга іноземна, факультатив
Загальна кількість	60	3759	Перша/друга іноземна, факультатив

Сучасний стан національної освіти грецької меншини висвітлено у працях К. Балабанова, С. Пахоменка, О. Проценко-Пічаджі, історію грецького шкільництва на теренах України вивчають вітчизняні історики–елліністи Н. Терентьєва, Н. Бацак, Л. Якубова.

Для багатьох етносів України освітня складова етнокультурного розвитку, процес формування національної свідомості учнів зводяться лише до опанування національної мови в межах вивчення її як предмета чи факультативно.

Щодо греків України, то навіть у мовному питанні існують проблеми спричинені етномовними особливостями. За мовними ознаками грецька меншина України розділена на дві групи – румеї (румейський діалект, що має грецьку основу) та уруми (урумський діалект тюрського походження, близький до кримськотатарської мови). Через побутування цих мов переважно в усному спілкування, вони лишилися безписемними, а більшість мовознавців такі мови іменують діалектами. Румейський та урумський діалекти так і не були введені в систему освіти саме через їхню діалектну роздрібненість, лексичну обмеженість, невирішеність проблеми графічної писемності (використання кирилиці/ пристосування класичної грецької

абетки), часткове вживання русизмів, а також незначну кількість учителів, котрі б володіли одним зі згаданих діалектів, та брак навчальної літератури.

У 1926 р. на нараді в Ростові, де обговорювалися питання використання грецької мови для грецьких громад СРСР, було вирішено проголосити “димотику” єдиною офіційною, письмовою та розмовною мовою всіх греків СРСР [252, с.3], хоча вона істотно відрізнялася від мови греків України та всіх греків колишнього СРСР і не була для них рідною.

Слід зауважити, що тоді як для радянських греків новогрецька мова визнавалася літературною та розмовною, у самій Греції рух за визнання димотики офіційною мовою тільки зароджувався (такий статус у Греції вона отримала у 1976 р.). Для місцевих греків димотика була незрозумілою, а впровадження її в освіту спричинило природні труднощі під час вивчення. Ця тенденція спостерігається і сьогодні. Щодо урумів (греко-татар), то їх “коренізація” часто має форму “татаризації” і вивчення кримськотатарської мови як рідної.

В Україні протягом багатьох років порушується мовне питання грецької громади, однак до сьогодні грецька національна меншина має змогу вивчати лише новогрецьку мову як іноземну, урумська/ румейська мови (окрім поодиноких факультативів) функціонують лише у побуті (обмежено).

К. Балабанов у праці «Грецька освіта в Україні» зауважує: процес національного відродження греків України почав активізуватися вже у незалежній Україні з 1991 року, в той час, як і у 30-ті роки минулого століття активно обговорювалися питання на якій мові ставити акцент – діалект чи новогрецька літературна мова. Нові реалії життя диктували свої причини вирішення цього питання. На фоні усвідомлення своєї національної самобутності, необхідності вивчення традицій, історії, свого коріння з’явилася можливість співпраці і співдружності з своєю історичною Батьківщиною, а відповідно і спілкування новогрецькою мовою. Цей факт став визначним для подальшого розвитку національної освіти, що

зорієнтована в першу чергу на масове навчання новогрецькій мові, історії і культурі Греції [6, с.2].

На території України на сьогодні немає загальноосвітніх навчальних закладів з вивченням грецької мови як мови національних меншин, такі навчальні заклади були лише в АР Крим, однак, навіть у них мовою національної меншини вважалася лише новогрецьку. Тому, як і українські школярі, греки України вивчають новогрецьку мову як іноземну, за однаковими програмами і навчальною літературою.

Одним з головних чинників вивчення новогрецької мови як іноземної в загальноосвітніх навчальних закладах України можна визначити русифікацію грецької національної меншини. За останнім переписом 2001 року в Україні проживає близько 92 тисячі осіб, які визнали себе греками. Греки найбільш зрусифікована національна меншина України, російську визнали рідною мовою 88,5% представників цього народу, 4,8% визнали рідною українську і лише 6,4% - грецьку мову [58, с.3].

У загальноосвітніх навчальних закладах України вивчається лише новогрецька мова, грецькі діалекти, як зазначається вище, не введені в навчальний процес. Однак слід зазначити, що у с. Сартана, с. Старий Крим поблизу м. Маріуполя Донецької області функціонують факультативні курси з вивчення румейської/урумської мов, хоча кількість учнів на них зовсім не значна. В Україні завдяки Конгресові національних громад та Національному комітету України у справах національностей у 2008 р. був виданий перший у світі підручник урумської мови, складений науковим співробітником Інституту лінгвістичних досліджень Російської академії наук М. Смоліною – "Урум дили".

У 2014 р. з'явився посібник з румейської мови «Румэку глоса» (малоянісольський говір), автор – Генадій Аніміца. Посібник розрахований на початковий рівень вивчення румейської мови, однак, як і посібник з урумської, не прилаштований для загальноосвітніх навчальних закладів і може слугувати лише як допоміжна чи додаткова література.

Отже, для національної грецької громади новогрецька мова, яка вивчається в загальноосвітніх навчальних закладах України, не є рідною, а румейська і урумська мови введені в систему освіти обмежено й, на жаль, належать до вимираючих мов.

Значний внесок у поширення новогрецької мови робить Федерація грецьких товариств України. Саме відділом освіти Федерації було розроблено програми з новогрецької мови, затверджені Міністерством освіти і науки України. Однак донині навчальні заклади України де вивчається новогрецька мова, не забезпечені необхідною навчальною літературою на належному рівні. Протягом останніх років було видано посібники з новогрецької мови для учнів 5–8-х класів, але питання вивчення літератури й культури Греції й греків України залишається відкритим.

Система сучасного навчання не передбачає на належному рівні вивчення історії, літератури та культури Греції і греків України. Наслідком цього є недостатній рівень сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів, обмеженість знань специфічної лексики новогрецької мови. Як показник недостатньої сформованості лінгвокультурологічних знань С. Янковський наводить приклад низького рівня відповідей з історії на олімпіадах. Учні плутають переселення греків із Криму до Північного Приазов'я з давньогрецькою колонізацією, місцем народження митрополита Ігнатія – одного з ініціаторів переселення з Криму називають Маріуполь [263, с.8].

На жаль, не всі підручники відповідають вимогам української системи освіти, методикам викладання іноземних мов. [6, с.2]. Обмеження освітніх заходів переважно факультативним вивченням новогрецької мови, відсутність систематичного вивчення історії та культури Греції і греків України потребують подальшого пошуку для створення повноцінної та багатофункціональної системи грецької освіти. Актуальність нашого дослідження полягає у спробі запровадити у процес навчання новогрецької

мови культурологічний блок, забезпечити систематичність у спів вивченні грецької мови і культури.

2.2. Ціль, завдання і результати констатувального експерименту

Ціль проведення констатувального експерименту передбачає необхідність проаналізувати роботу вчителя щодо ефективності формування лінгвокультурологічної компетентності на заняттях із новогрецької мови; визначити рівень сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів контрольних і експериментальних класів.

Констатувальний етап педагогічного експерименту було проведено у таких загальноосвітніх навчальних закладах: спеціалізована школа з поглибленим вивченням новогрецької мови № 94 «Еллада» м. Києва, гімназія «Потенціал» м. Києва; спеціалізованої школи № 139, м. Києва, ЗОШ I-III ступенів № 39 ім. Ю. Макарова м. Миколаєва.

Під час *констатувального експерименту* нами було проведено анкетування вчителів, зміст якого передбачав: 1) визначення розуміння вчителями змісту лінгвокультурологічної роботи, їхнє ставлення до необхідності роботи з культурологічними текстами й формування лінгвокультурологічної компетентності; 2) визначення стану мовної підготовки щодо формування лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання новогрецької мови; 3) аналіз труднощів і недоліків роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України, що негативно впливають на формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі вивчення новогрецької мови.

В анкетуванні взяли участь 39 вчителів. До інструментарію було включено анкети для вчителів (Додаток А).

Аналізувалася робота вчителя щодо ефективності формування лінгвокультурологічної компетентності на заняттях із новогрецької мови. Анкетування показало, що переважна кількість опитуваних учителів, котрі викладають новогрецьку мову, вважають за необхідне впровадження лінгвокультурологічного напрямку в навчання новогрецької мови.

За результатами анкетування було виявлено, що в основному вчителі користуються підручниками для 5-го класу «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», для 6-го класу «Γράμματα πάνε και έρχοντε ελληνικά στον κόσμο» у школах, де вивчається новогрецька мова як перша іноземна.

Посібники «Μαθαίνω ελληνικά», «Ελληνική γλώσσα» використовуються, в основному, у школах з вивчення новогрецької мови як другої іноземної та факультативного курсу.

Як додаткова література, що часто використовується вчителями на заняттях з новогрецької мов, визначені такі грецькі посібники: «Πες τα ελληνικά», «Ελληνικά απο κοντά», «Μια φορά κι έναν καιρό», «Επικοινωνήστε ελληνικά». За результатами анкетування 96% вчителів користуються додатковими матеріалами: з них 49% - посібниками з новогрецької мови, що зазначені вище, інтернет-матеріалами - 74%, та матеріалами, які вчителі пишуть самостійно - 29%.

Найчастіше пошуки додаткових матеріалів спричинені недостатньою кількістю текстів, їх змістового наповнення і вправ. Результати показали, що пошук додаткових матеріалів спричинений невідповідністю потребам, недостатньою кількістю: граматичних вправ - 40%, лексичних вправ - 29%, аудіо-матеріалів - 51%, культурологічних текстів - 62%.

Необхідність вивчення культури Греції, України та греків України на заняттях з новогрецької мови визнали 98,6 % вчителів, 0,4 % – зазначили частково. 40 % вважають необхідним вивчення культури на кожному уроці, 60 % – кілька разів на семестр. Такі самі показники виявлено й щодо необхідності використання текстів культурологічного характеру на уроках новогрецької мови.

На запитання, чи задовольняють наявні підручники процес спів вивчення грецької мови і культури, 59 % вчителів визнали – так, 40 % – частково, 1 % – ні.

На запитання «Які навчальні, методичні чи дидактичні матеріали Вам потрібні для реалізації соціокультурної складової навчання новогрецької мови» вчителі відповіли: граматика у таблицях і схемах / фільми / електронні презентації для введення лексичного і граматичного матеріалу / аудіододатки до підручника / збірник текстів та усних тем.

Таблиця 2.3

Результати анкетування вчителів новогрецької мови

96%	Користуються додатковими матеріалами
62%	Користуються додатковими матеріалами для пошуку текстів культурологічного характеру
98%	Вважають за необхідне розроблення та впровадження лінгвокультурологічного підходу до навчання мов
68%	Уважають, що учні повинні ознайомитися з культурно-ціннісними поняттями, значущими для народу, мову якого вивчають
40%	Наголошують на недостатній кількості культурологічних текстів у чинних підручниках
62%	Констатують недостатню кількість методичних розробок, посібників, семінарів з проблеми лінгвокультурологічного підходу до навчання мови

У ході бесіди, проведеної з вчителями новогрецької мови й аналізу відвіданих уроків, було виявлено, що і ті, хто визнав необхідність включення роботи з лінгвокультурологічним матеріалом на кожному уроці, і ті, хто визначив достатність використання такого матеріалу кілька разів на семестр, на практиці не приділяють належної уваги цьому аспекту. Учні виконують здебільшого граматичні вправи, робота з лексикою обмежена, й у ході виконання завдань учням було важко вживати специфічні лексичні одиниці в інших ситуаціях спілкування. Під час роботи з текстом специфічній лексиці з новогрецької мови не надається належного значення, а іноді – відсутнє взагалі.

Бесіди з учителями та анкетування дали можливість визначити основні методи, які використовуються у процесі формування лінгвокультурологічних

навичок: репродуктивний, ілюстративний, проблемний виклад матеріалів, що вивчаються, евристичний, дослідно-пошуковий, та ін..

Пропозиції вчителів грецької мови щодо ефективного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів під час вивчення новогрецької мови було узагальнено: а) ознайомлення учнів зі здобутками грецької культури; б) самоосвіта; в) інтегровані курси культурологічного спрямування; г) обмін досвідом з іншими учителями новогрецької мови; г) активне залучення до співпраці з фахівцями діаспори/закордону, проведення семінарів; д) використання інтернет-ресурсів, електронних методичних розробок.

Оптимально рівномірний розподіл варіантів удосконалення процесу формування лінгвокультурологічної компетентності свідчить про їхню об'єктивну значущість у навчальному процесі, доведену також педагогічним досвідом. Результати опрацювання пропозицій було враховано під час експерименту.

Також у ході констатувального експерименту робота проводилась для визначення рівня сформованості в учнів лінгвокультурологічної компетентності.

В анкетуванні взяли участь 114 учнів 5-х класів, 87 учнів 6-х класів. До інструментарію було включено анкети для учнів (Додаток Б).

Під час анкетування учнів питання формувалися так, щоб відповіді на них продемонстрували загальне ставлення учнів до новогрецької мови як до навчального предмета і мотиви формування лінгвокультурологічної компетентності на заняттях. Водночас необхідно було з'ясувати стан сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів, стимули їхньої пізнавальної активності, готовність працювати над різними типами лінгвокультурологічних завдань тощо.

У ході констатувального експерименту анкетування учнів проводилося у 5–6-х класах із вивченням новогрецької мови як першої іноземної, оскільки

комплекс вправ експериментальної методики розроблений для учнів, корті вивчають новогрецьку мову 5–6 рік (табл.. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати анкетування учнів

Запитання	Підручники: «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο»
1. Чи знайомі ви з культурою, звичаями й традиціями греків?	41,6 % – так 0% – ні 58,4 % – частково
2. Звідки Ви дізнаєтесь про культуру звичаї й традиції греків?	1 % – засоби масової інформації 0 % – тексти художньої літератури 99 % – школа
3. За допомогою текстів підручника вивчається	11,7% – новогрецька мова 83,3% – мова і культура греків
4. Найцікавішими темами визначено	Грецька кухня, подорожі, грецькі свята, музика, танці
5. Найцікавішими для вивчення лексичних одиниць визначено	74 % – прислів'я, приказки
6. Чи знайомі ви з міфами Стародавньої Греції?	100 % – так
7. Звідки? (до запитання 6)	74 % – заняття з новогрецької мови 12 % – уроки зарубіжної літератури 14 % – вивчення самостійно
8. Чи знаєте ви твори грецької літератури?	50 % – так/ні
9. Які грецькі національні й релігійні свята ви знаєте?	98% - Новий рік, Різдво, Пасха, – 25% - День незалежності, День Охі 4% - Водохреща

Опитування учні 5–6-х класів, які вивчають новогрецьку мову за підручниками розробленими в Греції «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο» показало такі результати.

На запитання «Чи знайомі ви зі звичаями й традиціями греків?» 41.6% учнів відповіли – так, 0% – ні, 58.4% – частково.

На запитання «Звідки Ви дізнаєтесь про культуру звичаї й традиції греків?» 1% учнів обрали відповідь засоби масової інформації (інтернет, телебачення, журнали), 0% – тексти художньої літератури, 99% - школа.

За допомогою текстів підручника 11.7% учнів визнали вивчення новогрецької мови і 83.3% – мови і культури греків.

Найцікавішими темами більшість учнів визначили: грецька кухня, подорожі, грецькі свята, музика, танці; 74% учнів – визнали найцікавішим вивчення прислів'їв та приказок.

На запитання «Чи знайомі ви з міфами Давньої Греції?» 100% учнів відповіли так. На запитання «Звідки?»: 74% - обрали заняття з новогрецької мови, 12% - уроки зарубіжної літератури, 14% – вивчення самостійно.

На запитання «Чи знаєте ви твори грецької літератури?» 50% вибрали відповідь – так. Однак, при наведенні прикладів учні зазвичай вказували лише міфи. Зокрема: міф про Зевса, Аїда, Персефону, Геракла, Деметру, Орфея і Еврідіку, назвали міф Скринька Пандори, згадали епос Гомера «Іліада» й «Одісея».

На запитання «Які грецькі національні й релігійні свята ви знаєте?» 67% учнів вказали Новий рік, Різдво, Пасха, 98% – День незалежності, День Охі – 25%, Водохреща – 4%.

На запитання «Назвіть героїв грецької революції?» – деякі учні відповідали неправильно, називаючи героєм революції Геракла, або ж плутаючи їх з героями грецької міфології. Все ж, більшість учнів вказали відомі імена в історії Греції: Л. Бубуліна, Г. Папафлессас, М. Боцаріс, Г. Караїскакіс, Т. Колокотроніс, а деякі з учнів навіть згадали і віднесли до героїв революції Байрона, який загинув у визвольній війні за Грецію.

На запитання «Хто такий цольяс?» 34% учнів дали відповідь, що це воїн, який охороняє Парламент Греції. Також, деяким з учнів вдалося назвати грецькі приказки: Αδερφός κι ας είναι εχθρός (Брат – навіть якщо і ворог).

До побажань стосовно змін у підручнику «Μιλώ και γράφω στις γειτονιές του κόσμου», «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο» учні зауважили, що бажають бачити у ньому більше ігор, міфів, казок. Більшість з них висловили побажання стосовно змін вправ, а також включення до робочого зошита творчих завдань.

Результати анкетування показали, що учні визначили найцікавішими теми соціокультурологічного спрямування. Більшість учнів визнали вивчення культури, літератури Греції на уроках новогрецької мови. Однак, назвати твори грецької літератури, грецькі приказки, героїв революції багатьом учням було складно.

На основі анкетування учнів з'ясовано, що фрагментарні лінгвокультурологічні знання, зазвичай, не вступають у взаємодію з їх особистісними змістовими структурами, не сприяють готовності дитини до зміни моделей поведінки в умовах іншої культури.

Неусвідомленість значущості лінгвокультурологічної компетентності під час навчання новогрецькій мові, відсутність належного інтересу до процесу її формування, недостатня зацікавленість вчителів стосовно цього питання – є основними причинами обмеженості лінгвокультурологічних знань учнів.

З'ясовано, що процес формування лінгвокультурологічної компетентності не знайшов послідовної реалізації у процесі вивчення новогрецької мови саме через недостатнє розроблення змістової сторони й методичного забезпечення, які б відображали теоретичні та практичні аспекти досліджуваної проблеми, пропонували б конкретну технологію, яка б мала на меті формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів.

Метод опитування та педагогічне спостереження дали можливість встановити, що процес формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі вивчення новогрецької мови не є цілеспрямованим і систематичним; викладання новогрецької мови недостатньої мірою сприяє формуванню лінгвокультурологічної компетентності учнів.

У процесі констатувального експерименту для визначення рівня сформованості лінгвокультурологічної компетентності учням були запропоновані такі завдання:

- лексичний аналіз багатозначних слів, паронімів, омонімів, прямого/переносного значення слів та порівнянь;
- надання характеристики міфологічним героям/богам Стародавньої Греції;
- опис героїв національного «Театру тіней»;
- опис особливостей традиційних страв греків;
- визначення традиційних грецьких народних інструментів, танців, костюмів;
- визначення найвідоміших міст/островів Греції на підставі культурологічних текстів;
- опис традиції національних свят Греції, визначення героїв грецької революції;
- визначення символіки кольорів;
- опис традицій релігійних свят Греції;
- опис традицій святкування Апокрії.

У табл. 2.5 наведено результати виконання зазначених завдань.

Таблиця 2.5

Результати виконаних завдань учнями 5–6-х класів, %

№	Тип завдання	Частка правильно виконаних завдань	
		5 кл.	6 кл.
1.	Визначити лексичне значення багатозначних слів, паронімів, омонімів, прямого/переносного значення слова та порівнянь	36	43
2.	Описати характеристики богів і героїв Стародавньої Греції на підставі пропонованих текстів міфології	52	49
3.	Описати героя Театру тіней Карайозіса	31	33
4.	Визначити грецькі традиційні страви у співвідношенні зі святами Греції на основі культурологічних текстів	42	48
5.	Визначити традиційні грецькі народні інструменти, танці, костюми	21	30
6.	Визначити міста/острова Греції на підставі культурологічних текстів	42	45
7.	Описати традиції святкування національних свята	51	57
8.	Визначити символіку прапорів	37	45

9.	Описати традиції святкування релігійних свята	46	51
10.	Описати традиції святкування Αποκρίи	40	41

У першому завданні учні працювали з такими ЛО: багатозначні слова, пароніми, омоніми, також виконували завдання на пряме і переносне значення слів, порівняння. Результати правильно виконаних завдань – 46%/18% у 5-му класі, у 6-му класі – 53%/20%.

Багатозначні слова

Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις ή φράσεις, προσέχοντας τη διαφορά:

σιγά/ σιγά-σιγά, μέσα/ μέσα-μέσα, αργά/ αργά-αργά, καλά/ καλά-καλά

α. Μίλα, θα ξυπνήσεις το μωρό.

..... με πήρε ο ύπνος.

β. στο μποστινό δωμάτιο τα μεγάλα παιδιά έπαιζαν ήσυχα.

..... όμως, βρίσκονταν τα πιο μικρά παιδιά και έκαναν μεγάλη φασαρία.

γ. Ο Νίκος προχωρούσε..... στο δρόμο.

Η βροχή έπεφτε..... .

δ. Ο τσαγκάρης έκλεισε την πόρτα και έφυγε.

Ο λύκος κοίταξε τον τσαγκάρη και του είπε [280, σ.192].

Πароніми

Π.χ. Ο Κώστας είναι ο πιο καλύτερος μου φίλος

Πέφτουν τα φύλλα των δέντρων

Κόψε το φύλλο του περιοδικού

Σωμπληρώνω σωστά

Φίλος έδωσε σε φ.....

Τριαντάφυλλο με φ..... [280, σ.14].

Οмоніми

Αλλού ο τόνος, άλλη λέξη! Ποιός θα παίζει, ποιός θα γράψει τις προτάσεις με τις λέξεις;

γερος/γερος, χαλι/ χαλι, γερνω/ γερνω, φορα/ φορα, ματια/ ματια, ποτε/ ποτε

Ο γέρος βάδιζε στον δρόμο αργά-αργά.

Για να είναι κανείς γερός, πρέπει να κάνει γυμναστική [280, σ.196].

Пряме і переносне значення слів

Προσέχω και συνεχίζω, όπως στο παράδειγμα:

Εμείς έχουμε πόδια, περπατάμε και τη μπάλα μας κλοτσάμε.

Τα τραπέζια έχουμε πόδια, αλλά δεν περπατάνε και τη μπάλα μας δεν κλοτσάνε.

Εμείς έχουμε μύτη και μυρίζουμε τα λουλούδια. Κι όταν έχουμε γρίπη μας τρέχει συνέχεια η μύτη.

Τα μολύβια , αλλά δεν δεν παθαίνουνε και και δεν τους

Εμείς έχουμε λαιμό και καταπίνουμε το φαγητό.

Οι μπουκάλες , μα δεν [280, σ.193].

Порівняння

Συμπληρώνω κι εγώ

Τα μάτια του Μάρκου – είναι γαλανά σαν/ μοιάζουν με – τη θάλασσα.

Η λίμνη - _____ - _____ - με καθρέφτη.

Ο παππούς - _____ - _____ - με τον γερο-πλάτανο [280, σ.15].

Друге завдання «Описати характеристики богів і героїв Давньої Греції на основі пропонованих текстів міфології» виконано правильно у 5-му класі: 62%/32%, у 6-му класі: 59%/35%. Учням необхідно було визначити і описати міфологічних героїв: Егей, Тесей, Мінотавр, Аріадна, Мінос.

Απαντώ:

α. Γιατί πήγε ο Θησέας στην Κρήτη;

β. Πού ζούσε ο Μινώταυρος;

γ. Τι ξέχασε ο Θησέας από τη συμβουλή του πατέρα του;

δ. Πώς ονομάστηκε η θάλασσα όπου έπεσε ο Αιγέας;

Βάζω καθεμία απο τις παρακάτω λέξεις όπου παιριάζει:

(ταξίδι, καράβι, παλάτι, Κνώσος, Αθήνα, Θησέας, Αριάδνη)

α. Ο Αιγέας ήταν βασιλιάς της

- β. Στο της επιστροφής ο πήρε μαζί του την
- γ. Το έφυγε από την με μαύρα πανιά.
- δ. Ο Μίνωας κατοικούσε στο της Κνωσού [280, σ.98].

Προσέχω τα παραδείγματα και συμπληρώνω τα κενά:

Από τότε οι Αθηναίοι έστελναν κάθε χρόνο δεκατέσσερα παιδιά στον Μίνωα.

Από εκείνη την στιγμή ο Αιγέας πήγαινε συχνά στο Σούνιο.

α. Από τότε που έμαθαν για τον Μινώταυρο και τον Λαβύρινθο, τα παιδιά (πηγαίνω) συχνά εκδρομή στην Κνωσό.

β. Κάποτε τα Χριστούγεννα οι γονείς του Πέτρου τού χάρισαν το παιχνίδι «ο λαβύρινθος». Από εκείνη τη στιγμή (τελειώνω) πάντα τις δουλειές του νωρίς και(παίζω) λαβύρινθο [280, σ.100].

У третьому завданні учні мали описати героя Театру тіней – Карайозіса. Результати правильно виконаних завдань: 5-ий клас – 41%/18%, 6-ий клас – 43%/20%.

Διαλέγω από τις παρακάτω λέξεις τη σωστή και τη γράφω όπου ταιριάζει:

Άσχημο, παλιά, μεγάλη, καμπούρης, ξυπόλυτος

Ο Καραγκιόζης είναι καμπούρης.

Το πρόσωπο του Καραγκιόζη είναι

Η μύτη του είναι

Τα ρούχα του είναι

Ο Καραγκιόζης είναι

Δε φορά παπούτσια. Είναι [286, σ.104].

У четвертому завданні учні мали ознайомитись з традиційними грецькими стравами і виконати завдання по рецепту «ρεβίθια του φούρνου» та «μελομακάρονα». Результати правильно виконаних завдань: 5-ий клас – 52%/49%, 6-ий клас – 58%/51%.

Διαλέγω την κατάλληλη λέξη και τη γράφω στο κενό:

Πιπέρι, αλάτι, λάδι, νερό, ψήνω, τηγανίζω, πατάτες, κρεμμύδια, μαγειρεύω, φτιάχνω, χύτρα, τρώω, πλένω, ρίχνω, καταπίνω

α. Ρίχνω και στο φαγητό.

β. Ο πατέρας μου νόστιμη φασολάδα.

γ. Δεν μου αρέσει το φαγητό και με δυσκολία τις μπουκιές.

δ. Ο Νίκος στο τηγάνι το, για να τηγανίσει τις

ε. τα ρεβίθια και τα βάζω [280, c.44].

Γράφω μέσα στην κατσαρόλα τα υλικά που χρειάζομαι, για να φτιάξω το φαγητό «ρεβίθια φούρνου» [280, c.43].

Ρωτάω και μαθαίνω για παραδοσιακά φαγητά των Χριστουγέννων. Γράφω τα υλικά που χρειαζόμαστε, για να μαγειρέψουμε ένα απο αυτά:

Μελομακάρονα

Υλικά: 1 φλυτζάνι λάδι, 1 φλυτζάνι γάλα, χυμό πορτοκαλιού, μισό κουταλάκι κανέλα, μισό κουταλάκι γαρίφαλα, μισό φλυτζανάκι κονιάκ, λίγο λεμόνι, ξύσμα λεμονιού, 1 φλυτζάνια αλεύρι που φουσκώνει μόνο του.

Σιρόπι: 1 φλυτζάνι μέλι, 1 φλυτζάνι ζάχαρη, 1 φλυτζάνι νερό – τα βάζουμε όλα μαζί για 3-5 λεπτά [280, c.96].

У п'ятому завданні учні мали засвоїти назви традиційних грецьких народних інструментів, танців, костюмів. Результати правильно виконаних завдань: 5-ий клас – 31%/10%, 6-ий клас – 40%/18%.

Διαλέγω τη σωστή απάντηση και σημειώνω Χ

α. Ο Πέτρος και η Μαργαρίτα πάνε

- στο χορό του συλλόγου
- σε μια συναυλία
- σε μια σχολή χορού.

β. Στον Πέτρο άρεσε να ακούει

- τη λύρα
- τη φλογέρα
- το βιολή

γ. Οι μουσικοί έγβαιναν ντυμένοι

- με τα επίσημα κοστούμια τους
- με τις φορεσιές του νησιού τους
- με τις φορεσιές της γυμναστικής [286, c.78]

Шосте завдання передбачало визначення міст, островів Греції на основі культурологічних текстів. Результати правильно виконаних завдань: 5-ий клас – 52%/38%, 6-ий клас – 55%/40%.

Διαβάζω το κείμενο και απαντώ στις ερωτήσεις:

α. Πού πήγε ο Νίκος το καλοκαίρι;

Το καλοκαίρι ο Νίκος πήγε στην Ρόδο.

β. Πού πέρασε τις διακοπές της η Άννα;

Η Άννα _____ τις διακοπές της στην _____.

γ. Πώς πέρασε ο Κώστας;

Ο Κώστας _____.

δ. Ποιοί φιλοξένησαν την Αθηνά;

Ο _____ και _____ του Άλκη _____ την _____ [286, с.5].

Διαβάζω ξανά το γράμμα του Νίκου και συμπληρώνω τα κενά:

Εγώ με την οικογένειά μου πήγα στη Ρόδο δέκα μέρες. Φτάσαμε με

..... στην Αθήνα. Από πήραμεγια

..... . Στο ταξίδι ο μου έδειχνε

Περάσαμε θαυμάσια. Κάναμε πολλές εκδρομές στο νησί. Είδαμε τα και

τις Κάθε μέρα πήγαινα για μπάνιο. τρώγαμε

ψάρια σε ένα εστιατόριο κοντά στη Έκανα και δυο καινούργιους

φίλους, και Με παίζαμε μπάλα

κάθε απόγευμα [286, с.6].

У цьому завданні учням пропонувалося визначити героїв грецької революції, які воювали на материковій/острівній частині Греції та у морській піхоті: Теодор Колокотроніс, Асанасіос Діякос, Грігоріос Папафлессас, Константінос Канаріс, Андреас Мняуліс, Ласкаріна Бубуліна. Також перевірялися загальні знання Національних свят Греції: День Незалежності, День Охі. Результати правильно виконаних завдань: 5-ий клас – 51%/40%, 6-ий клас – 67%/33%.

Κοίτα, πες και συμπλήρωσε τις προτάσεις

Ἦρωες στη στεριά

Ο _____ είναι ο μεγαλύτερος _____ της Ελληνικής _____ .

Ο _____ εμπόδισε στην Αλαμάνα τους _____ (Τούρκος) να _____ (πάω) στην Πελοπόννησο.

Ο _____ μαζί με λίγους _____ (Έλληνας) σκότωσαν πολλούς _____ (Τούρκος) στο Μανιάκι.

Ήρωες στη θάλασσα

Ο _____ έβαζε φωτιά στα τούρκικα _____ (καράβι).

Ο _____ (είναι) ο φόβος των _____ (Τούρκος) στο Αιγαίο.

Η _____ (αγοράζω) πολλά _____ (καράβι) και _____ (είμαι) _____ (μεγάλος) καπετάνισσα [76, c.52].

Διαβάζω το κείμενο «Τι γιορτάζουμε την 25^η Μαρτίου» και απαντώ στις ερωτήσεις:

Τι έμαθε η Παναγία από τον Άγγελο την ημέρα του Ευαγγελισμού;

Τι έγινε στην Ελλάδα το 1821; _____

Πότε έζησε στην Ιταλία ο Σολωμός; Τι έκανε εκεί _____ [280, c.166].

Ποιές απο τις παρακάτω λέξεις ταιριάζουν στη στήλη «Ευαγγελισμός» και ποιές στη στήλη «Επανάσταση»;

Λία, αγωνιστή, θάνατος, Παναγία, ελευθερία, όπλα, Βαγγέλης, Κολοκοτρώνης, τσολιάς, άγγελος, σκλαβιά

Ευαγγελισμός

.....

Επανάσταση..... [280, c.167].

Βάζω Σ στο σωστό και Λ στο λάθος:

α. Το 1940 οι Έλληνες πελέμισαν για την πατρίδα τους στα βουνά της Αλβανίας.

()

β. Την 28^η Οκτωβρίου τα παιδιά στην Ελλάδα κάνουν παρέλαση και λένε

ποιήματα. ()

γ. Μικρα και μεγάλα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο την ημέρα εκείνη στα σχολεία.
().

Διαβάζω αυτά που λένε τα παιδιά και ο δάσκαλος και συμπληρώνω τα κενά:

Αθηνά: Εμείς (μιλώ) για την 28^η Οκτωβρίου 1940.

Δάσκαλος: Το 1940 οι Έλληνες (πολεμώ) τον στρατό του Μουσουλίνι.

Αθηνά: (ακούω) και τα τραγούδια με τη Σοφία Βέμπο.

Άννα: Η τάξη μας (ετοιμάζω) μεγάλο γιορτή [286, σ.35].

У восьмому завданні учні визначали символіку кольорів грецького/українського прапорів, зашифровану клятву «Ελευθερία ή θάνατος» у 9-ти смужках грецького прапору та символіку хреста. Результати правильно виконаних завдань: 5-ий клас – 37%/22%, 6-ий клас – 45%/45%.

Συμπληρώστε τα κενά:

1. Η _____ σημαία έχει τα χρώματα _____ και _____.
2. Ο σταυρός της ελληνικής _____ έχει χρώμα _____.
3. Η σημαία της _____ έχει πέντε _____ μπλε και τέσσερις _____ άσπρες.
4. Οι λωρίδες _____ τη φράση: «_____ ή _____» [76, σ.53].

У дев'ятому завданні учні мали визначити особливості святкування релігійних свят Греції (Великдень/Різдво). Результати правильно виконаних завдань у 5-му класі 48/37 %, у 6-му класі – 52/42 %.

Διαβάζω το κείμενο «Πώς γιόρταζαν παλιά την Πρωτοχρονιά στην Ελλάδα;» και βάζω χ στη σωστή απάντηση:

α. Κάποιος έβγαине κρυφά απο το σπίτι και μοίραζε δώρα

Έριχνε απο την καπνοδόχο καρύδια, κάστανα και γλυκά

Πήγαινε να πει τα κάλαντα

β. Έκοβαν τη βασιλόπιτα

το μεσημέρι πριν το φαγητό.....

το μεσημέρι μετά το φαγητό.....

την παραμονή της Πρωτοχρονιάς.....

γ. Την Πρωτοχρονιά γιορτάζουν

Ο Μανώλης και η Μανουέλα.....

Ο Γιάννης και η Γιάννα.....

Ο Βασίλης και η Βασιλική..... [280, c.90].

Τι ξέρω για «Τα Καλικαντζαράκια»; Βάζω χ στη σωστή απάντηση:

α. Οι Καλικαντζαροί ζουν

πάνω στη γη.....

κάτω από τη γη.....

πάνω σε ένα δέντρο.....

β. Όταν έρχονται τα Χριστούγεννα, ανεβαίνουν στη γη,

για να κάψουν άλλα δέντρα...

για να γλεντήσουν πειράζοντας τους ανθρώπους...

για να αγοράσουν καινούργια τσεκούρια... [280, c.91].

Διαλέγω τη σωστή απάντηση και βάζω X:

α. Τα Χριστούγεννα γιορτάζουμε

- τη γέννηση του Χριστού
- τη γέννηση του Άι-Βασίλη
- τη γέννηση του καινούργιου χρόνου.

β. Τα παιδιά χαίρονται, γιατί

- θα έχουν διακοπές
- θα γιορτάζουν με τους φίλους τους
- θα πάνε εκδρομή.

γ. Το μωρό κοίταζε γλυκά

- τους μάγους
- το αστέρι
- τη φάντη [286, c.73].

Σταυρόλεξο

1. Τα πλάθουμε, ο φούρνος τα ψήνει και μυρίζει όλο το σπίτι.
2. Ψήνουμε το αρνί στη
3. Την πλάθουμε και βάζουμε στην μέση ένα κόκκινο αβγό.

4. Στον Επιτάφιο πάμε την Μεγάλη Π..... .
5. Τα τσουγκρίζουμε το Πάσχα.
6. Το Πάσχα γιορτάζουμε την του Χριστού.
7. Ανέστη.

Την Κ..... του Πάσχα ψήνουμε αρνί [286, с.101].

У десятому завданні учні мали показати свої знання традицій святкування греками Апокрії (карнавалу).

Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις λέξεις του πίνακα:

αρλεκίνος, άρματα, πειράγματα, ντυνόμαστε, γλέντι

- α. Τις Απόκριες маскарάδες.
- β. Καρναβάλι σημαίνει τρελό
- γ. Οι маскарάδες χορεύουν, τραγουδάνε και κάνουν αστεία
- δ. Φέτος τις Απόκριες θα ντυθώ
- ε. Στην αποκριάτικη παρέλαση βλέπει κανείς πολύ ωραία..... [280, с.138].

Λύνω το στευρόλεξο

1. Μικρά, χρωματιστά κομμάτια χαρτί που ρίχνουμε στο καρναβάλι.
2. Έτσι λέγεται ο βασιλιάς της αποκριάτικης παρέλασης.
3. Τι φοράνε οι маскарάδες για να μην τους γνωρίζουν.
4. Το καρναβάλι έχει πολύ τραγούδι και τρελό
5. Οι маскарάδες φοράνε αστεία κουστούμια με πολλά..... [280, с.146].

Дані констатувального зрізу педагогічного експерименту, отримані під час аналізу результатів анкетування, тестового опитування, виконання вправ і завдань, засвідчили, що рівень сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів контрольних і експериментальних класів приблизно однаковий.

Результати анкетування вчителів і учнів, результати правильно виконаних завдань і з'ясування причин відповідних відсоткових показників є важливими даними, що мають враховуватись під час створення експериментальної методики.

Висновки до розділу 2

Для з'ясування стану реалізації навчального процесу в 5–6-х класах було розглянуто чинні програми з новогрецької мови. Навчальні програми аналізувалися з огляду на загальноприйняті вимоги до програм з іноземних мов й тематичну, соціокультурну наповненість їхнього змісту.

Аналіз програм з новогрецької мови показав, що в цілому, навчальні програми відповідають загальним вимогам.

У пояснювальній записці програм для учнів 5–9-х класів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов та для учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України з вивченням іноземної мови окреслено спрямування навчального процесу, що передбачає включення об'ємного культурознавчого блоку. Зміст матеріалу навчальної програми з новогрецької мови для учнів 5–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською або російською мовами навчання з вивченням іноземних мов забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків для поглибленого розуміння мовних явищ, розширення світогляду учнів, формування вмінь застосовувати знання, засвоєні на уроках української мови, а також суміжні знання з інших предметів.

Оскільки для нашого дослідження важливим є процес навчання не тільки новогрецької мови, а й культури, була необхідність розглянути інші навчальні програми факультативних курсів / спецкурсів.

Програми курсів: «Культура Греції. Грецькі пісні», «Культура Греції. Грецькі народні танці»; спецкурсів «Література Греції», «Країнознавство. Греція (історичний екскурс) містять вдало дібраний матеріал для вивчення грецьких танців і пісень, однак до цих програм не видано жодних навчальних й методичних матеріалів.

Для визначення наявності й доцільності культурологічного матеріалу в навчальній літературі з новогрецької мови було проаналізовано підручники,

посібники й робочі зошити для учнів 5–6-х класів, що використовуються у загальноосвітніх навчальних закладах України. Було зроблено висновок про те, що навчальна література з новогрецької мови, хоча здебільшого відповідає принципам сучасного підручника, не сприяє повноцінному процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів.

Під час констатувального експерименту нами було проведено анкетування вчителів. За результатами анкетування 96 % вчителів користуються додатковими матеріалами, із них 62 % визнали недостатність культурологічних текстів у основних підручниках як головну причину звернення до додаткової літератури. Потребу у вивченні культури Греції, України та греків України на заняттях із новогрецької мови визнали 98,6 % вчителів.

У ході бесіди з вчителями й аналізу відвіданих уроків було виявлено, що вчителі визнають необхідність роботи з культурологічними матеріалами, однак на практиці не приділяють належної уваги цьому аспекту.

Результати *констатувального зрізу* педагогічного експерименту, свідчать про те, що рівень сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів контрольних і експериментальних класів приблизно однаковий.

З'ясовано, що під час вивчення новогрецької мови процес формування лінгвокультурологічної компетентності не набув послідовної реалізації саме через недостатню розробленість змістової сторони й методичного забезпечення, які б відображали теоретичні та практичні аспекти досліджуваної проблеми, пропонували б конкретну технологію, яка б мала на меті формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів.

Відсутність систематичного вивчення мови і культури Греції потребують подальшого пошуку шляхів створення повноцінної і багатофункціональної системи грецької освіти.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ

3.1. Зміст і структура експериментального навчання

З метою перевірки ефективності розробленої методики формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови було проведено експериментальне навчання.

При підготовці до експериментального навчання й в процесі його проведення ми керувалися науковими положеннями і вимогами, що викладені в дослідженнях з організації методичного експерименту [12; 66; 257; 258] відповідно до яких експеримент складався з таких етапів: 1. підготовка до експерименту; 2. проведення експерименту; 3. обробка отриманих результатів; 4. аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Етап проведення експериментального навчання ґрунтувався на принципах наступності, науковості та доступності матеріалу, що пропонується до вивчення; передбачав інтеграційну організацію процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів на уроках новогрецької мови: здійснення лінгвокультурологічної роботи на основі науково обґрунтованого відбору навчального матеріалу і його використання в розробленому комплексі завдань для формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови.

Спираючись на наукові дослідження з методики, психології, психолінгвістики, лінгвокультурології, дидактики, ми формуємо таку *гіпотезу* експерименту: формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови стане

ефективнішим за умови використання вправ і завдань, спрямованих на опанування лінгвокультурологічних знань та формування умінь і навичок учнів.

Для реалізації поставленої мети і перевірки гіпотези були визначені *завдання*, які поетапно розв'язувалися в експериментальних групах:

- визначити принципи та критерії відбору текстів культурознавчого змісту, дібрати такі тексти;
- з'ясувати ефективні методи лінгвокультурологічної роботи з використанням дібраного матеріалу;
- визначити складники лінгвокультурологічної компетентності та якісні показники сформованості цієї компетентності;
- розробити комплекс вправ і завдань для формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови;
- здійснити моніторинг сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів експериментальних і контрольних класів.

Формувальний експеримент проводився поетапно у 2015–2016 навчальному році в таких загальноосвітніх навчальних закладах: Спеціалізована школа з поглибленим вивченням новогрецької мови № 94 «Еллада» м. Києва, Гімназія «Потенціал» м. Києва; Спеціалізованої школи № 139, м. Києва, ЗОШ I–III ступенів № 39 ім. Ю. Макарова м. Миколаїв. В експериментальному навчанні взяло участь 114 учнів віком 10 – 12 років. Експериментальна перевірка здійснювалася у одній експериментальній групі (ЕГ) та в одній контрольній групі (КГ), у якій, на відміну від ЕГ не використовувався розроблений нами навчальний матеріал та комплекс завдань для формування лінгвокультурологічної компетентності. Навчання з контрольною групою (КГ) здійснювалося за чинними підручниками і програмами, кількість занять для КГ і ЕГ була однаковою.

У ЕГ робота з формування лінгвокультурологічної компетентності будувалася відповідно до структури навчального процесу й не передбачала значних відхилень від діючої навчальної програми з новогрецької мови.

На підставі аналізу лінгводидактичних досліджень Є. Верещагіна, І. Гудзик, В. Дороз, І. Зимньої, В. Редька, та ін. було визначено *зміст і структуру* лінгвокультурологічної компетентності. Зокрема, у змісті лінгвокультурологічної компетентності виділяємо такі *складники*: лінгвістичний (мовний), комунікативний (мовленнєвий), культурний, міжкультурний, соціальний.

Лінгвістичний передбачає здатність розпізнавати, виділяти та вживати в мовленні мовні одиниці національно-культурної семантики;

Комунікативний виражається у здатності здійснювати міжкультурну комунікацію в різних умовах та сферах спілкування, добираючи необхідні стратегії спілкування, володіючи комунікативними вміннями у різних видах мовленнєвої діяльності;

Культурний стосується розуміння й орієнтації учнів у базових елементах культури, через які формується усвідомлення предметного (феноменального) і духовного світу представників національної лінгвокультурної спільноти, мовою якої здійснюється міжкультурна комунікація;

Міжкультурний забезпечує відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації, формування вторинної мовної особистості, здатної реалізувати себе у межах діалогу культур;

Соціальний передбачає психологічну, національну та соціальну ідентичність, притаманні тій чи іншій культурі, здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціально ціннісних умовностей, стереотипів, норм і правил.

Складовими лінгвокультурологічної компетентності визначаємо:

- усвідомлення мови як форми вираження культури народу;

- розуміння того, що слова і фрази мови часто мають культурний підтекст, знання якого важливе для взаєморозуміння;
- усвідомлення належності до своєї рідної культури й уміння пояснити іншим її особливості;
- опанування національно-культурної специфіки мови і мовної поведінки, мовного етикету, культури міжнаціонального спілкування;
- розуміння розмаїття мов і культур на основі міжкультурного і мовного зіставлень;
- розвиток толерантності як у міжособистісному, так і в міжнаціональному спілкуванні;
- здатність до вирішення комунікативних завдань з урахуванням національно-культурних особливостей учасників спілкування.

Лінгвокультурологічна робота дає можливість поєднати навчання мови з ознайомленням із національною культурою, сприяє тому, щоб норми мови засвоювалися одночасно з нормами культури, що є необхідною умовою забезпечення належного рівня мовного та загальнокультурного розвитку учнів.

При плануванні роботи, спрямованої на вивчення культурологічних текстів, враховувалися:

- визначені програмою мета і завдання навчання новогрецької мови;
- можливість включення експериментального матеріалу в теми визначені навчальною програмою;
- доцільність і доступність для сприйняття учнями пропонованого матеріалу;
- рівень сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів з досліджуваної теми.

Для успішної реалізації поставлених завдань нами попередньо було розроблено експериментальну програму (Додаток В).

Пропонована експериментальна програма не передбачає значних відхилень від чинної програми для загальноосвітніх навчальних закладів

України (Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 5-9 класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, автор – О. Добра 2012 р.). Зміні не піддавалася загальна структура шкільного курсу новогрецької мови, а лише уточнювався зміст соціокультурної лінії навчання.

Сфери тематичного спілкування програми для учнів 5–6-х класів залишилися без змін, однак було уточнено тематику ситуативного спілкування. Наприклад: тема «Я, моя сім'я, мої друзі» у 5-му класі передбачала вивчення традицій передачі імен у сучасних грецьких родин; у 6-му класі – вивчення сімейних традицій, значення домашнього вогнища у грецьких родин стародавнього світу, ролі Гестії.

Змінам не піддавались мовленнєві функції, однак були відібрані відповідні засоби вираження, що включали сталі й сленгові вирази, прислів'я, приказки: το σύμβολο της φιλοξενίας, οι αρχαίοι Έλληνες, έχει αράξει, γιορτάζω ονομαστική γιορτή. Άλλα λέει η γιαγιά μου, άλλα ακούνε τα αυτιά μου. Παπούτσι από τον τόπο σου κι ας είναι μπαλωμένο. Μάθε τέχνη κι άσ'τηνε κι αν πεινάσεις πιάσ'τηνε. Η Ανάσταση, η Κέρκυρα, το Μεγάλο Σάββατο.

Лінгвістична та загальнонавчальна компетенції програми не піддавались змінам, лише було розширено й уточнено соціокультурну, соціолінгвістичну компетенції, що включають знання культурних реалій, правил етикету в Греції.

3.2. Експериментальна методика формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови

Для успішності формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови необхідно визначити *принципи і критерії відбору навчальних матеріалів*.

Текст і культура – це єдиний інформаційний простір, до якого входить весь навколишній світ. Якщо ми розглядаємо текст як будь-яке інформаційне поле, то нам необхідні знання його знакової системи, частин, елементів, оскільки вони є носіями заряду інформації й міжінформаційних зв'язків.

На думку Л. Ходякової культура і текст є феноменами, що мають спільні риси, функції, категоріальну спільність й вони не можуть існувати поза сферою людської діяльності. Така спорідненість важлива в методичному плані, оскільки дозволяє розглядати проблему в спільному контексті: Культура – Людина – Мова – Текст. У методичному плані, це можна уявити як виховання в школярів цілісного світосприйняття, загального погляду на світ як цілісність й одночасно як прилучення школярів до національних цінностей певного народу в процесі навчання мови. Текст є засобом трактування культури, інакше кажучи, культурним артефактом у звуковій чи письмовій формах [245, с.76–8].

У методиці навчання іноземної мови велика увага приділяється роботі з художніми текстами. Зміст навчання художнього тексту нерідною мовою, її предметний аспект в даному випадку є не рекламою чужого способу життя, а основою для розвитку здатності дивитися на світ очима носія мови, краще пізнати ментальність народу, якому належить даний твір, оскільки мовна картина світу є частиною великої культурної (концептуальної) картини. Засвоюючи нову мову, людина одночасно вливається в чужий новий світ, транспортуючи у свою свідомість його поняття, норми поведінки, естетичні цінності [143, с.139].

Соціокультурна лінія навчання, складовою якої є лінгвокультурологічна, реалізується на основі відібраних культурологічних текстів, так як текст є основною одиницею формування мовної особистості, оскільки саме через текст учень отримує можливість засвоювати нові знання

і цінності, духовну культуру свого та іншого народів, порівнювати їхні уподобання й естетичні позиції [140, с.295].

Шляхом формування лінгвокультурологічної компетентності учнів є робота з текстом. Для вчителя текст - це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, мовної, соціокультурної компетенцій учнів, для школярів текст - джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення [57, с.184].

Текст дозволяє вивчати мову у взаємозв'язку всіх видів мовної діяльності, він може бути використаний для читання вголос, читання мовчки, для усних та письмових переказів.

Застосування текстоцентричного підходу до мовної освіти уможливорює становлення й підтримання позитивної мотивації навчання. Як лінгвометодичний аспект *текстоцентризм* ґрунтується на ідеї "методики підказує текст". Відповідно до цієї ідеї можна виділити типи дидактичних текстів, особливо значущих для формування мовної особистості учня, для розвитку особливостей його мовомислення, що проявляються в загальній і мовленнєвій культурі, поведінці, а саме: *текст-читання*, призначений для вироблення навичок читання; *текст-аудіювання* – для вироблення навичок аудіювання; *текст-спостереження* – для спостереження над мовою; *текст-казка (текст-вірш) лінгвістичної тематики*, що є образно-метафоричним обігриванням мовнотематичної інформації, – для навчально-пізнавальної роботи з відповідною інформацією; *текст-ключові слова*, призначений для засвоєння ключових слів теми, термінів, установлення родо-видових зв'язків між ними; *текст-визначення мовних понять (текст-правописні правила)*, що подає готові дефініції, правила або стимулює до формулювання їх на основі спостережень учнів над мовними фактами; *текст-проблема*, що створює навчально-пошукову ситуацію, зокрема передбачається редагування, пошук орфограм, пунктограм у результаті виконання завдань з пропусками літер, розділових знаків; *текст-припис* (інструкція, алгоритм) – чіткий опис послідовних дій, які має виконати учень у процесі навчальної діяльності; *текст-ситуація (комунікативна)*, що наводить ситуацію спілкування або/ і

передбачає виконання комунікативного завдання; *текст-самореалізація (творча)*, у якому пропонується творче завдання скласти текст або подається текст, який становить учнівський мовленнєвий продукт; *текст-рефлексія*, що спонукає до самоаналізу навчальної діяльності і її результатів або є виявом учнівської рефлексії; *текст-контроль* для виконання контрольних завдань у вигляді тестів, диктантів тощо. Загалом доцільно дібраний або створений дидактичний текст для формування соціокультурної компетентності мовної особистості учня можна розглядати як засіб розвитку двопівкульного інтегративного мислення, складниками якого є логічність, метафоричність, інтуїтивність, дивергентність, творчість [142, с.6].

Оскільки у процесі навчання реалізація комунікативних намірів досягається завдяки текстам, необхідно розглянути питання їх відбору.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що текст є певним відрізком мовлення чи висловлюванням (усним та/ або писемним), що стосується специфічної сфери. У процесі виконання певного завдання він стає актом мовленнєвої діяльності й може бути як опорою так і метою, як продуктом так й процесом [93, с. 73].

Т. Ладиженська розглядає культуру і текст у єдиному освітньому просторі мови і дає таке визначення поняттю «культурологічний текст» - значущі тексти, що відображають «історико - культурні цінності народу, його духовність; такі тексти є естетичні за змістом, формою, структурою і лексичним наповненням; тексти, що описують (інтерпретують і коментують) об'єкти культури, артефакти, мовні феномени, традиції народу, релігійні ритуали, побутові обряди, свята, біографії діячів культури, історико - значущі події або явища природи, які здійснюють емоційно - моральний вплив на читача/слухача) [161, с.145].

До них відносяться художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологічні вирази, прислів'я, приказки, що відображають національну специфіку культури, характер і духовний досвід

народу. Такі тексти можуть бути викладені в різних жанрах і стилях [140, с.297].

Формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів має здійснюватися на основі матеріалів, з яких школярі могли б отримувати необхідну культурологічну інформацію. Аналіз підручників «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» (5-ий кл.), «Γράμματα πάνε και έρχονται ελληνικά στον κόσμο» (6-ий кл.) дозволив стверджувати, що серія цих підручників, містить об'ємний соціокультурологічний матеріал. Однак, при укладанні цих підручників, грецькі автори не могли врахувати вимог чинної програми, специфіки роботи з культурологічною лексикою для учнів українських початкових закладів. Тому, тематика текстів цієї навчальної літератури не завжди відповідає тематиці програми для шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Робочі зошити до підручників «Τετράδιο δραστηριοτήτων. Επίπεδο 2°. Μέρος 1°», «Τετράδιο δραστηριοτήτων. Επίπεδο 2°. Μέρος 2°» методично вдало розроблені, але у них не простежується систематичність роботи з специфічною лексикою новогрецької мови. Це зумовлює необхідність відбору культурологічних текстів для успішності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів на уроках новогрецької мови.

У процесі відбору навчальних матеріалів, що сприятимуть формуванню лінгвокультурологічної компетентності на заняттях з новогрецької мови необхідно враховувати такі методичні принципи:

- принцип *комунікативної необхідності й достатності*, який полягає у відборі таких навчальних матеріалів, які б мали комунікативну цінність для успішної опосередкованої міжкультурної комунікації;
- принцип *тематичного відбору*, що полягає в обмеженості відбору матеріалів рамками певних тем, які опрацьовуються на заняттях з новогрецької мови. Відповідно цьому принципу відбір навчальних матеріалів для формування лінгвокультурологічної компетентності має відповідати тематиці спілкування навчальної програми;

- принцип *доступності* відібраних матеріалів для його засвоєння полягає у відборі навчального матеріалу відповідно до рівня знань, вмінь і навичок учнів, а також, кількості годин відведених на вивчення конкретних тем;

- принцип *вживаності* має забезпечити відбір мовних явищ, ситуацій спілкування, типів текстів, враховуючи їх частотність й поширеність [186, с.150].

- принцип *соціокультурного потенціалу* [77, с.91] полягає у відборі текстів, за допомогою яких формуватимуться культурологічні знання учнів.

Л. Смелякова для відбору художніх текстів виокремлює принципи визначення наявності соціокультурної інформації, які полягають: у представленості соціокультурної інформації в тексті (її діапазону та різноманітності); у характері презентації соціокультурної інформації в тексті (рівномірний / нерівномірний, текстовий / позатекстовий); в смисловому навантаженні соціокультурної інформації [221, с.43].

Врахування таких принципів вважаємо важливим для відбору культурологічних матеріалів.

У методиці навчання мов розроблені критерії відбору текстів, що передбачають визначення мовної форми тексту, його змісту й обсягу, враховують мету навчання і відповідність навчальній програмі.

Чимало науковців займалися питанням відбору текстів [18; 33; 205; 237; 226], проте здебільшого виділені вченими критерії відбору стосуються художніх текстів. Встановлені також критерії відбору навчального матеріалу для школярів початкової школи [119, с.66] та студентів [236, с.145]. Наше завдання полягає у визначенні критеріїв відбору текстів для формування лінгвокультурологічної компетентності учнів середньої школи (5–6-х класів).

Зважаючи на загальноприйняті критерії відбору текстів з урахуванням мети нашого дослідження, виділяємо такі *критерії* відбору текстів культурологічного спрямування:

- соціокультурна орієнтованість;

- врахування мовного мінімуму;
- встановлення обсягу матеріалу;
- тематичність;
- інформативність;
- інтеркультурна спрямованість.

Серед визначених критеріїв відбору текстів акцентуємо увагу на критерій *соціокультурної цінності* (або критерій соціокультурної орієнтованості текстів (за Л. Смеляковою [221, с.43]), який має обов'язково враховуватись, оскільки є основою для розвитку лінгвокультурологічних знань і вмінь та передбачає реалізацію принципу соціокультурного потенціалу.

Критерій соціокультурної орієнтованості текстів покликаний забезпечити відбір такого матеріалу, який відображав би найактуальніші факти дійсності країни, мова якої вивчається. Це дає змогу створити найбільш повну картину світу про стиль життя її людей, їхні традиції й звичаї, ідеали й цінності, норми поведінки, та знайомить учнів з сучасними тенденціями розвитку мови й національної культури.

Врахування мовного мінімуму. Цей критерій передбачає реалізацію принцип необхідності, достатності й доступності. Мовний мінімум включає основні лексичні, фразеологічні й граматичні одиниці, якими вже володіють учні й якими мають оволодіти протягом року навчання та додаткові одиниці характерні для певних видів текстів.

Обсяг матеріалу. Цей критерій є реалізацією принципу достатності й необхідності, який передбачає встановлення мінімального/граничного обсягу конкретного текстового матеріалу.

Додатковий мовний мінімум може містити велику кількість лексичних/фразеологічних одиниць, вивчення яких сприяє формуванню лінгвокультурологічних знань.

Відповідність текстів тематиці. Тематика текстів має відповідати темам передбаченим навчальної програмою та ситуаціям спілкування.

Необхідно зауважити, що вся відібрана кількість текстів з теми, що вивчається, повинна повністю охоплювати культурологічну інформацію, яка має бути засвоєна в межах цієї теми. Таким чином, у відборі текстів для певної теми слід зважати на те, щоб за допомогою цих текстів можна було формувати лінгвокультурологічні знання, навички та вміння.

Тематика культурологічних текстів має відповідати основним сферам використання мови: персональній, публічній, освітній. Таким чином, дібрані тексти відповідатимуть соціокультурній лінії навчальної програми, а наявні в них лінгвокультурологічні одиниці будуть опосередковано представлені тематикою [140, с.297].

Наступним критерієм відбору текстів є *критерій інформативності*, який полягає в забезпеченні учнів необхідною культурологічною інформацією з виучуваної теми. Цей критерій можна розглядати з огляду на наявність у тексті головної, другорядної (надлишкової) інформації й новизни інформації.

Критерій інформативності є важливим при визначенні доцільності використання того чи іншого тексту для навчання різних видів мовленнєвої діяльності. При відборі культурологічних текстів завдання також полягає у визначенні який текст може слугувати для якого виду мовленнєвої діяльності, залежно від його інформативності.

Розглянемо принцип інформативності з огляду на новизну інформації.

3. Кличнікова визначає інформативність змісту повідомлення як невідомі реципієнту факти [133, с.114]. З огляду на це необхідно надавати перевагу текстам, інформація яких була б новою, адже звичайно в реальних життєвих умовах ми читаємо / слухаємо, щоб дізнатися щось нове.

Інформативність текстів також полягає в забезпеченні різноманітною інформацією, різними поглядами на одну проблему для їх критичного осмислення.

Насамкінець зазначимо, що інформативність виражається не лише вербально. Важко навчити учнів розуміти поняття безеквівалентної лексики,

наприклад, на позначення видатних місць, предметів культурного надбання народу, не продемонструвавши, як вони виглядають. У такому випадку текстовий опис не завжди доречний чи достатній, а можливості ілюстрації сприятимуть наявності в учнів повного образу культурної реалії.

Для успішного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності необхідно враховувати критерій *інтеркультурної спрямованості*, оскільки інтеркультурні вміння входять до складу соціокультурної компетенції. З метою формування таких умінь слід відбирати тексти, в яких є інформація не лише про культуру Греції, а й про культуру України, греків України. Варто зазначити, що досить складно знайти тексти, в яких йшлося про обидві культури, тому доцільно відбирати окремі тексти про ці дві країни і складати завдання для порівняння грецької й української культур.

До критеріїв добору культурологічних текстів також зараховуємо високий рівень їх інформативної насиченості, актуальність, доступність, що забезпечує можливість адекватного сприйняття змісту твору синхронно з його читанням, наявність у тексті високого виховного потенціалу, наповненість дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми, здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності учнів, спроможність тексту спонукати учнів до словесного самовдосконалення [57, с.187].

Системне використання текстового матеріалу ознайомлює учнів із характерними особливостями зв'язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. Саме в процесі роботи з текстом формується соціокультурна компетенція учнів, розвивається їхня емоційна сфера, відбувається духовне збагачення [57, с.188].

Наводимо приклад культурологічного тексту, який відповідає вище переліченим критеріям:

Το σχολείο στην αρχαία Ελλάδα

Τον 3 αιώνα π.Χ. το σχολείο δεν ήταν όπως σήμερα. Οι ήρωες του Ομήρου είχαν μαθήματα σε σοφούς γέροντες. Μάθαιναν την τέχνη, την ιατρική, την κυνήγη. Ο Αχιλλέας, ο Ηρακλής, ο Ιάσωνας και ο Ασκλήπιος είχαν για δάσκαλο τον Κένταυρο Χείρωνα, που ζούσε στα δάση του Πηλίου.

Μετά τον 6 αιώνα π.Χ. το σχολείο άλλαξε. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και είχαν ένα πρόγραμμα μαθήματος, όπως: την σωματική άσκηση, την αγωγή και την μουσική.

Υπήρχαν δυο γνωστές σχολές.

Στη Σπάρτη το σχολείο ήταν πολύ αυστηρό. Τα παιδιά ζούσαν μαζί, μακριά από το σπίτι και από τους γονείς. Ο στόχος του σχολείου ήταν να γνωρίζουν τα παιδιά την πολεμική τέχνη. Για αυτό είχαν το κύριο μάθημα – η σωματική άσκηση. Μετά μουσική και ανάγνωση κειμένων.

Στην Αθήνα ο παιδαγωγός έπαιρνε τα παιδιά κάθε μέρα από το σπίτι για να τα πάει στο σχολείο. Το πρόγραμμα άρχισε με γυμναστική, μετά μουσική και τελείωνε με το μάθημα των γραμμάτων. Τα παιδιά είχαν μαθήματα για το σπίτι, όπου συχνά μάθαιναν κείμενα απέξω και έδιναν εξετάσεις. Οι άτακτοι μαθητές δοκίμαζαν το σανδάλι του δάσκαλου.

Критерій соціокультурної орієнтованості відображається у наповненості тексту «Школа у Давній Греції» соціокультурним змістом, що передбачає ознайомлення учнів із процесом розвитку школи у Давній Греції та переліком навчальних предметів, які викладалися у давнину. Хоча текст містить інформацію про розвиток школи починаючи від 3 ст. до н.е., що ґрунтується на гомерівському епосі, закінчуючи періодом розквіту грецьких міст-полісів, текст відповідає критерію врахування мовного мінімуму, оскільки: містить знайомі учням лексичні й граматичні одиниці, прості речення, стисло викладено найголовніший матеріал. Тому основну увагу приділено додатковим одиницям: (фразеологічним виразам, міфологічним персонажам).

Також, цей текст відповідає критерію мінімального/граничного обсягу матеріалу, оскільки обсяг тексту не перевищую загальноприйнятих вимог до

навчальних текстів для учнів 5-их класів. Текст «Школа в Давній Греції» відповідає тематиці навчальної програми: відноситься до освітньої сфери використання мови й відповідає тематиці ситуативного спілкування «Шкільне життя».

Відповідність критерію інформативності, полягає в забезпеченні учнів необхідною культурологічною інформацією. Розглянемо принцип інформативності з огляду на новизну інформації, що міститься у тексті. Новими для учнів є вирази: σοφός γέροντας, δοκιμάζουν το σανδάλι του δάσκαλου; топоніми: το Πήλιο, η Σπάρτη; антропоніми: ο Όμηρος, Ο Αχιλλέας, ο Ηρακλής, ο Ιάσωνας, ο Ασκήπιος, ο Κένταυρος Χείρωνας.

Хоча за критерієм інтеркультурної спрямованості в тексті мала би бути інформація не тільки про Грецію, але й Україну, все ж вважаємо, що текст «Το σχολείο στην Αρχαία Ελλάδα», в цілому відповідає всім означеним критеріям, оскільки робота з таким текстом передбачала вправи на порівняння, в яких учні мали виписати навчальні предмети перелічені в тексті й порівняти їх з предметами, які викладаються в сучасній українській школі, також, учні мали зважити переваги й недоліки, знайти спільне й відмінне в навчальному процесі давньогрецької й сучасної української школи.

Отже, ми відібрали культурологічні тексти, враховуючи такі критерії: критерій соціокультурної орієнтованості, врахування мовного мінімуму, обсягу, тематичний критерій, критерій інформативності, критерій інтеркультурної спрямованості.

Наступним аспектом дослідження є принципи, методи й прийоми на яких ґрунтується експериментальне навчання та створення комплексу завдань для забезпечення ефективної організації процесу формування лінгвокультуролонічної компетентності учнів 5–6-х класів на уроках новогрецької мови.

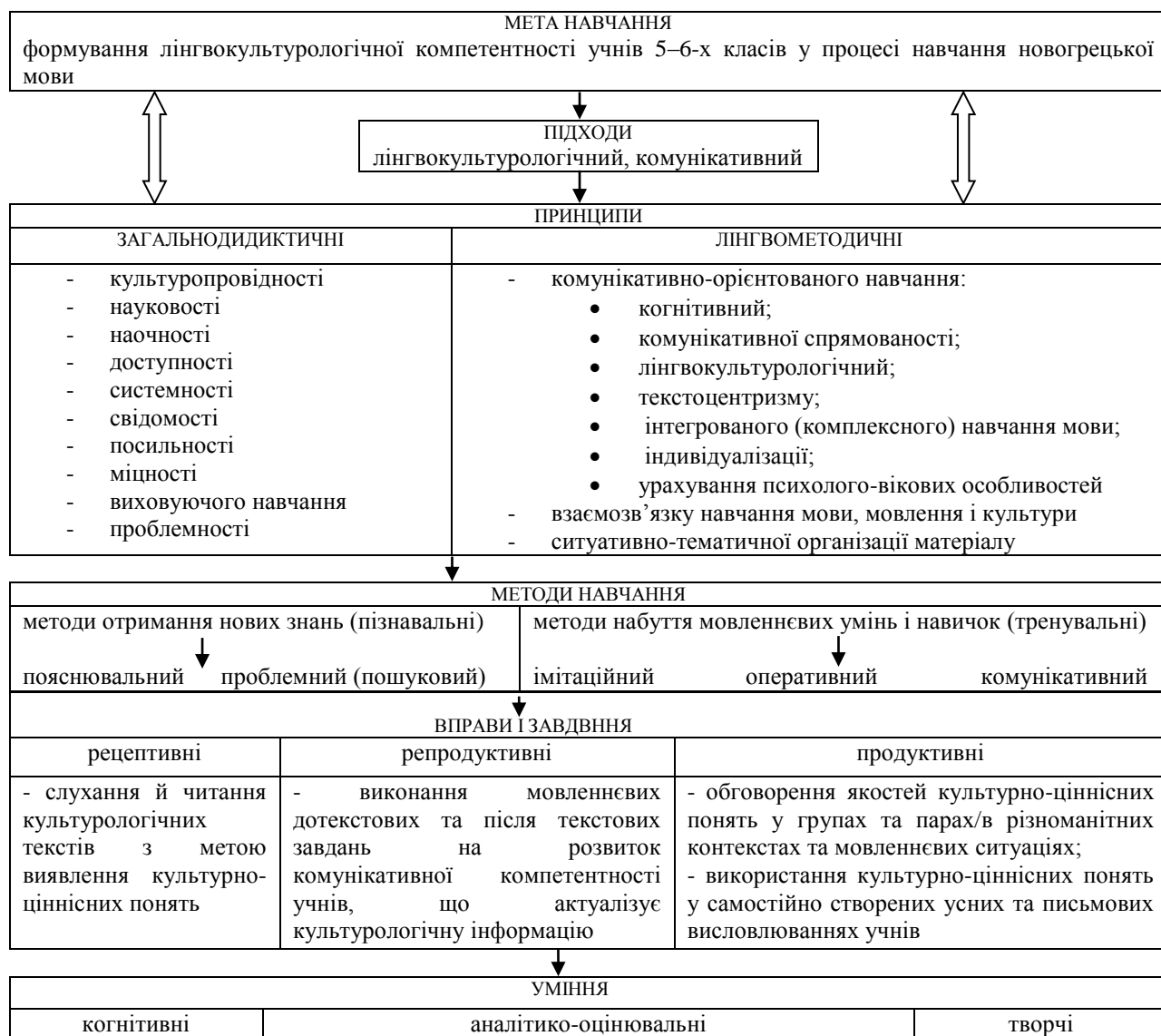
Для успішності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів на уроках новогрецької мови необхідно

окреслити теоретичні положення, керуючись якими можна передбачити результати дослідження.

Основні положення на яких ґрунтується експериментальна методика окреслені у лінгводидактичній моделі (Схема 3.1.).

Схема 3.1.

Модель формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови



<ul style="list-style-type: none"> - сприймати й розуміти культурологічну інформацію у процесі роботи з текстами; - знаходити у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття, усвідомлювати їх універсальне значення та національну складову; - знати правила мовленнєвого етикету. 	<ul style="list-style-type: none"> - розпізнавати та класифікувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики; складати на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди, добирати до них споріднені слова, проводити елементарний етимологічний аналіз, порівняльний аналіз актуалізації цих лексичних одиниць в українській мові; - уміти працювати з культурологічними текстами (ставити/відповідати на запитання до текстів, визначати тему й основну думку, знаходити нову і відому інформацію, переказувати). - визначати й аналізувати ціннісні принципи народу, світоглядні й естетичні проблеми, відображені у оригінальних культурологічних текстах; - вміти пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставляти прислів'я різних народів, виявляючи загальне та національно унікальне. - використовувати практично правила мовленнєвої взаємодії залежно від комунікативної ситуації. 	<ul style="list-style-type: none"> - складати діалоги, монологи, включаючи в них слова, що позначають культурно-ціннісні поняття; - вести бесіду з приводу інформації, що міститься в культурологічних текстах; - складати зв'язні висловлювання на культурно значущу тематику, відображену у програмі.
--	--	--



РЕЗУЛЬТАТ сформованість лінгвокультурологічної компетентності
--

З огляду на мету навчання – формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови, експериментальна методика передбачає врахування лінгвокультурологічного й комунікативного підходів. Лінгвокультурологічний підхід ґрунтується на ідеї взаємопов'язаного вивчення мови і культури, тобто при навчанні мови дає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду. Комунікативний підхід зорієнтований на те, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування. Головне ж у комунікативному навчанні – це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях у залежності від мети спілкування.

Ефективне опанування учнями змісту навчання і досягнення цілей навчання мови відбувається за умови організації навчального процесу згідно з певними принципами.

У дидактиці принципи визначають як вихідні теоретичні положення, на яких базується відбір дидактичного матеріалу, методів і прийомів навчання. У працях В.І. Масальського, Л.П. Федоренко, Н.М. Шанського та ін.,

основоположними для побудови системи навчання мови виділяються загальнодидактичні й лінгвометодичні принципи.

До загальнодидактичних принципів відносять принципи наочності, активності та свідомості, міцності знань, навичок і вмінь, систематичності й послідовності, доступності, науковості, проблемності, зв'язку навчання з життям, індивідуального підходу, виховуючого навчання (І.Л. Бім, О.О. Леонтьєв, М.М. Скаткін, С.П. Шатілов, А.М. Щукін та ін.).

Розглянемо принципи, які вважаємо домінуючими саме при формуванні лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови, а саме принципи: науковості, наочності, доступності, проблемності, системності, свідомості, посильності, міцності, виховуючого навчання та культуропровідності.

Принцип науковості, стосовно навчання новогрецької мови, ґрунтується на лінгвокультурологічному й комунікативному підходах й означає, що навчальний процес має проходити з урахуванням сучасної науки про особливості спілкування новогрецькою мовою, закономірності розпізнавання мовлення, мовних й культурних одиниць.

Принцип наочності. Цей принцип впливає, з одного боку, із закономірностей процесу пізнання, початковим етапом якого є споглядання, а з іншого – із використання у процесі пізнання першої сигнальної системи. Треба зважати, що мислення дітей 10–12 років зберігає конкретно-образний характер, що характерний для учнів молодшого шкільного віку. Конкретно-образний характер у поєднанні із зростаючою здатністю до абстрактного мислення учнів 5–6-х класів створює сприятливі умови для активного оволодіння мовою і введення у процес навчання новогрецької мови широкого культурологічного блоку.

Щоб принцип наочності навчання міг застосовуватися в конкретному процесі, треба використовувати засоби наочності для створення проблемних ситуацій; навчати учнів спостерігати, встановлювати логічні зв'язки між явищами мови і культури; використовувати наочність в процесі пояснення

нового навчального матеріалу, показувати його поступово, вводячи до логічної структури навчального матеріалу; під час використання наочності актуалізувати чуттєвий досвід учнів, спиратися на сформовані в їхній уяві картини й образи, що виникли раніше; враховувати вікові можливості учнів, від предметної наочності поступово переходити до символічної.

Принцип наочності у методиці навчання іноземної мови забезпечується у навчальному процесі створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Отже наочність відіграє важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмінь, засвоєнні мовного, мовленнєвого й соціокультурного матеріалу.

При роботі з текстом розрізняють слухову і зорову наочність. Забезпечення учнів у процесі навчання слуховою наочністю необхідно для формування мовленнєвих механізмів, оскільки мовлення – це передусім звукова матерія, яка фіксується письмовим кодом. Слухова наочність у процесі оволодіння мовою невід'ємно пов'язана із зоровою.

Зорова наочність може виступати як у формі тексту, так і у формі малюнків, фотографій, схем тощо. Деякі засоби, наприклад, кінофільм, відеофільм, вистава об'єднують слухову і зорову наочність.

Таким чином реалізація принципу наочності забезпечує успішне оволодіння мовленнєвою діяльністю в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі, оскільки слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів.

Принцип доступності навчання ґрунтується на необхідності зважати на природні особливості й можливості учнів певних вікових груп.

Доступність визначається віковими можливостями учнів з погляду типових особливостей фізичного, психічного й соціального розвитку. Навчальні завдання не мають бути надто легкими, бо інакше не сприятимуть розвитку особистості, не стимулюватимуть його. Вони мають бути такими, щоб учні відповідної вікової групи могли виконати їх за достатнього напруження фізичних і психічних сил. Легкість не сприяє активності, а отже,

й розвитку. Долаючи значні труднощі під час навчання, особистість відчуває задоволення не лише від оволодіння певною сумою знань, але й від психологічного відчуття подолання труднощів.

Принцип проблемності. Внутрішня активність учнів забезпечується шляхом розв'язання ними низки проблемних завдань, пов'язаних із пошуком і переробкою інформації тексту на різних рівнях, а також із формуванням певного умовиводу. Саме при розв'язанні проблемних завдань реалізується принцип проблемності, який передбачає створення на уроці проблемних ситуацій та активну діяльність учнів при їх розв'язанні, в результаті чого відбувається творче оволодіння соціокультурними знаннями, навичками та вміннями і розвиток мовленнєвих здібностей.

Принцип систематичності передбачає: врахування того, що система у змісті вимагає також системи у вивченні (перед вивченням нового навчального матеріалу мають актуалізуватися опорні знання); повторення раніше вивченого матеріалу і введення його в нові системні зв'язки; прагнення до відтворення раніше вивчених знань в певній системі.

У дидактиці принцип систематичності й послідовності конкретизується такими чотирма правилами: від менш важкого до більш важкого, від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого.

Принцип свідомості. Знання передати не можна. Вони стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності. Свідоме учіння не може обмежуватися лише розумінням учнями необхідності вчитися, життєвої корисності знань. Для підтримання усвідомленості навчальної діяльності важливо розуміти її мету (важливість конкретних знань), бачити перспективи їх застосування.

Реалізація цього принципу передбачає: розуміння учнями потреби в конкретних знаннях, перспективи їх застосування; формування в учнів пізнавальної мотивації; розуміння учнями сутності основних понять, явищ, логічних зв'язків між ними; знаходження й виокремлення у навчальному

матеріалі головного; створення умови для застосування отриманих знань на практиці; приділення уваги індивідуальним можливостям учнів, їх пізнавальним інтересам.

Цей принцип передбачає цілеспрямований відбір навчального (мовного, мовленнєвого, культурознавчого) матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів.

Принцип свідомості реалізується також усією організацією навчання, протягом якої навчання відбувається від усвідомлення правил виконання дії до її автоматизовані виконання, від формування окремих елементів діяльності до їх об'єднання.

Усвідомлення мовного явища, яке має бути засвоєним, забезпечується:

а) шляхом моделювання ситуацій спілкування, під час яких учні, завдяки певній розумовій роботі, краще розуміють призначення цього явища та особливості його вживання;

б) шляхом виділення характерних ознак явища для формування орієнтовної основи з метою виконання з ним відповідних дій;

в) шляхом звертання до контексту та інших мовних засобів.

В узагальненому вигляді цей принцип означає, що навчання проходить успішніше, якщо учень добре розуміє смисл того, що вчить, а не повторює новий матеріал механічно.

З огляду на мету навчання, *принцип посильності* передбачає ретельний відбір культурологічного матеріалу і відповідних вправ з цим матеріалом, при цьому враховуючи рівень підготовки учнів.

На посильність виконання завдань можуть негативно впливати значний обсяг матеріалу, швидкий темп виконання завдання, невідповідність реальних умінь учнів тим, які необхідні для його виконання.

Принцип міцності набуває особливого значення, оскільки опанування мови пов'язане з накопиченням засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Для здійснення іншомовної мовленнєвої комунікації в пам'яті учня повинна утримуватись певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих

зразків, словосполучень, розмовних кліше тощо. У процесі мовлення необхідні мовленнєві одиниці вилучаються з пам'яті для участі у цьому процесі.

Міцність засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу. Принцип міцності передбачає: здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом для створення живих образів; пошуку конкретних асоціацій, які виконують роль “гачка” в пам'яті; виконання численних тренувальних вправ; систематичне повторення того, що зберігається в пам'яті; роботу всіх аналізаторів (слухового, зорового, моторного і мовленнєворухового) у процесі засвоєння матеріалу; виконання великої кількості творчих завдань; систематичний контроль знань матеріалу.

З огляду на тему дослідження, *принцип виховуючого навчання* сприяє формуванню світогляду учнів, позитивного ставлення до новогрецької мови, культури Греції та виховання особистісних рис характеру (усвідомленню власної особистості, соціокультурної спостережливості, міжкультурної чутливості).

Принцип культуровідповідності є основним для нашого дослідження, оскільки передбачає невід'ємний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства. Зокрема, в даному випадку, з культурними надбаннями грецького й українського народів. Цей принцип передбачає знання у царині грецької культури, особливостей її розвитку та становлення, взаємозв'язку з українською. Врахування цього принципу є необхідним для формування лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання новогрецької мови.

Перелічені принципи взаємопов'язані й складають певну систему вихідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання мови, що забезпечують його ефективність.

Також, система навчання будь-якого шкільного предмету спирається на методичні принципи, які визначаються специфікою того чи іншого предмету.

У сучасній методичній літературі принципи навчання мови не мають однозначного трактування. Одні автори (В.І. Масальський, Л.П. Федоренко) виводять їх з дидактичних принципів і з ними безпосередньо зв'язують закономірності засвоєння мови. Інші (А.В. Дудніков) стверджують, що специфіка дисципліни може проявлятися лише в методичних принципах навчання конкретному предмету. Деякі вчені (М.Т. Баранов, Г.Н. Нікольська) вважають необхідним виділяти принципи, що пов'язані з специфікою вивчення конкретного розділу курсу.

Реалізація кожного з принципів окремо не може не привести до певного підвищення ефективності навчання, але запровадження усієї методичної системи в цілому є значно ефективнішим. Протягом останнього часу вся прогресивна методика працює над створенням та обґрунтуванням такої системи.

Зупинимось на тих *лінгвометодичних принципах*, які є важливими для нашого дослідження.

Врахування *принципів комунікативно орієнтованого навчання* є важливим для експериментальної методики. Основні принципи комунікативно орієнтованого навчання включають низку *специфічних принципів*:

- *когнітивний принцип*, що передбачає вивчення мови як цілісної системи знань, уявлень про світ й визначає розвиток психічних процесів особистості: мислення, пам'яті, сприйняття і розуміння мови;

- *принцип комунікативної спрямованості* забезпечує практичне оволодіння мовою як засобом міжособистісного і міжкультурного спілкування і надалі сприятиме успішній орієнтації учнів у різних умовах спілкування, вибору стратегії мовлення та способів її реалізації в усіх видах мовленнєвої діяльності;

- *лінгвокультурологічний принцип* визначає підхід до вивчення мови як культурно-історичного явища, що відображає духовний досвід народу, своєрідність ментальності та культурних традицій, розуміння і прийняття

яких сприяє формуванню міжкультурної толерантності як одного з найважливіших завдань сучасного суспільства;

- *принцип текстоцентризму* представляє текст як основну культурно марковану одиницю та мовний витвір; результат використання системи мови, на основі якого здійснюється її активне комплексне вивчення, засвоюються закономірності функціонування мови у процесі мовлення;

- *принцип інтегрованого (комплексного) навчання мови* репрезентує взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання та письма;

- *принцип індивідуалізації* забезпечує створення комунікативної мотивації навчання та передбачає облік відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій і діяльнісно-практичній сферах особистості кожного учня;

- *принцип урахування психолого-вікових особливостей* учнів визначає оптимальність змісту лінгвокультурологічної роботи, відбір відповідних методів і прийомів навчання.

Принцип *взаємозв'язку навчання мови, мовлення й культури* передбачає практичне ознайомлення учнів з багатозначністю слів, синонімами, антонімами, фразеологізмами, прислів'ями, приказками, сленгом новогрецької мови. Таке ознайомлення відбувається в процесі мовленнєвої діяльності учнів, що передбачає створення різних мовленнєвих ситуацій на основі текстів культурологічної тематики.

Принцип ситуативно-тематичної організації матеріалу передбачає створення умов для адекватної реалізації ідеї комунікативності. За змістом оволодіння мовою відбувається у межах тем, визначених програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

Актуальним для дослідження є питання методів навчання. Поняття методу навчання є досить складним. Незважаючи на різні визначення, які даються цьому поняттю окремими дидактами, можна відзначити загальне, що зближує їх точки зору. Більшість науковців схильні вважати метод навчання способом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Слово «метод» в перекладі з грецького (μέθοδος) походить від дієслова «*μετέρχομαι*», що означає «спосіб, шлях до досягнення мети». Етимологія цього слова позначається і на його трактуванні як наукової категорії. «Метод – у найзагальнішому значенні – це спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність» [158, с.2].

В сучасній методиці навчання іноземних мов метод трактується в широкому і вузькому смислі. В широкому смислі метод означає систему навчання. В методиці відома ціла низка методів: прямий метод, комунікативний метод, аудіо-лінгвальний метод та інші. У вузькому смислі метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання. В цьому смислі метод — це спосіб, що забезпечує взаємодію учня і вчителя.

У поглядах вчених не має єдиної думки ні щодо визначення цього поняття, ні щодо класифікації методів.

М. Б. Успенський розділяє методи навчання на «методи отримання нових знань і методи набуття мовленнєвих умінь і навичок». У першому випадку методи можна назвати власне пізнавальними, а в іншому – тренувальними [249, с.31].

До методів набуття знань учений відносить пояснювальний і проблемний (пошуковий), а до тренувальних – імітаційний, оперативний та комунікативний. Прийнятому в нашому дослідженні підходу до методів навчання доцільніше відповідає класифікація запропонована цим автором.

Також, для нашого дослідження є актуальними інтерактивні методи: робота в парах/ групах, мікрофон.

Одним з важливих понять концепції методів навчання є поняття *прийому* навчання. У дидактичній і методичній літературі прийоми розглядаються так: складова частина, елемент методу навчання (А.Н. Алесюк, А.М. Беляев, В.І. Масальський, та ін..), найменша структурна одиниця процесу навчання (М.І. Махмутов). Деякі вчені ототожнюють поняття методу й прийому (П.А. Афанасьєв).

За М. Б. Успенським – метод визначає напрямок і характер навчальної діяльності учня, що направляється вчителем, а прийом – конкретні дії вчителя й учня [239, с.234].

Для створення завдань спрямованих на формування лінгвокультурологічної компетентності визначаємо наступні *прийоми* роботи з культурологічним текстом: слухання й читання культурологічних текстів; виконання мовленнєвих дотекстових та післятекстових завдань на розвиток комунікативної компетентності учнів, що актуалізує культурологічну інформацію; виявлення та пояснення значень культурно-ціннісних понять, уточнення їх лексичного значення; визначення основних якостей культурно-ціннісних понять; розгляд цих якостей в різноманітних контекстах, та мовленнєвих ситуаціях; обговорення якостей культурно-ціннісних понять у групах та парах; використання культурно-ціннісних понять у самостійно створених усних та письмових висловлюваннях учнів.

Розглянуті нами методи й прийоми допомагають учням глибоко засвоювати лінгвістичні відомості, розуміти «правила» побудови тексту й використання таких знань у створенні власних висловлювань.

Щоб підібрати необхідні вправи, слід визначити типи і види вправ за певним критерієм, охарактеризувати їх та виявити їх послідовність для формування певних навичок або вмінь.

У нашому дослідженні ми керуємося критерієм ***спрямованості вправи на прийом та видачу інформації***. За цим критерієм визначаються рецептивні, репродуктивні та продуктивні вправи.

В *рецептивних* вправах учень сприймає вербальну інформацію через зоровий або слуховий канал, а потім, тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє, знаходить певні одиниці мови при читанні або прослуховуванні.

До рецептивних відносимо – слухання й читання культурологічних текстів з метою виявлення культурно-ціннісних понять, уточнення їх лексичного значення.

Репродуктивні вправи полягають в письмовому та/чи усному відтворенні відомих одиниць мови. У репродуктивних вправах учень відтворює повністю або зі змінами сприйнятий ним навчальний матеріал (слово, речення, текст). Всі репродуктивні вправи є фактично рецептивно - репродуктивними, бо учень спочатку сприймає інформацію, а вже потім репродукує її частково або повністю.

До репродуктивних відносимо - виконання мовленнєвих дотекстових та післятекстових завдань на розвиток комунікативної компетентності учнів, що актуалізує культурологічну інформацію.

Продуктивні вправи полягають у відтворенні і сполученні у відповідності з мовною ситуацією засвоєних мовних одиниць для усного та письмового вираження думок. У продуктивних вправах учень самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі. Якщо продукуванню усного чи писемного висловлювання передують сприймання і розуміння тексту, то вправа рецептивно - продуктивна.

До продуктивних відносимо – обговорення якостей культурно-ціннісних понять у групах та парах/ у різноманітних контекстах й мовленнєвих ситуаціях; використання культурно-ціннісних понять у самостійно створених усних та письмових висловлюваннях учнів.

Наступним аспектом дослідження є створення комплексу завдань для забезпечення ефективної організації процесу формування лінгвокультуролонічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови.

Для формування лінгвокультурологічної компетентності визначаємо наступні *типи умінь* учнів: когнітивні, аналітико-оцінювальні, творчі.

Когнітивні вміння передбачають, що учень вміє:

- сприймати й розуміти культурологічну інформацію у процесі роботи з текстами;

- знаходити у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття, усвідомлювати їх універсальне значення та національну складову;

- знати правила мовленнєвого етикету.

Аналітико-оцінювальні уміння визначають здатність учнів:

- розпізнавати та класифікувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики; складати на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди, добирати до них споріднені слова, проводити елементарний етимологічний аналіз, порівняльний аналіз актуалізації цих лексичних одиниць в українській мові;

- уміти працювати з культурологічними текстами (ставити/відповідати на запитання до текстів, визначати тему й основну думку, знаходити нову і відому інформацію;

- визначати й аналізувати ціннісні принципи народу, світоглядні й естетичні проблеми, відображені у оригінальних культурологічних текстах;

- вміти пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставляти прислів'я різних народів, виявляючи загальне та національно унікальне;

- використовувати практично правила мовленнєвої взаємодії (соціальних норм поведінки й етикету) залежно від комунікативної ситуації.

У контексті розвитку лінгвокультурологічної компетентності до творчих зараховуємо такі уміння:

- складати діалогічні, монологічні висловлювання, включаючи в них слова, що позначають культурно-ціннісні поняття;

- вести бесіду з приводу інформації, що міститься в культурологічних текстах;

- складати зв'язні висловлювання на культурно значущу тематику, відображену у програмі.

Текст для читання/ аудіювання може слугувати основою для організації значної частини роботи на уроці. Для того, щоб вправи до текстів не

виконувались учнями формально, необхідно, по можливості, надавати їх ситуативного характеру.

Для розвитку *когнітивних умінь* використовуємо такі вправи:

- прогнозування змісту тексту по заголовок чи початку;
- складання тексту з готових частин (речень або абзаців, що даються непослідовно);
- відтворення у тексті пропущених елементів (слів/ словосполучень);
- підбір синонімів до окремих елементів тексту для уникнення повтору, чи точнішої передачі змісту;
- відтворення діалогів на основі даних реплік.

Одним з основних умінь, яке необхідно розвивати в учнів є *сприйняття й розуміння культурологічної інформації* у процесі роботи з текстами. Для розвитку такого уміння учням пропонувався текст «Η Εστία». Спершу учні мали прочитати перший абзац і *спрогнозувати зміст* тексту. Після опрацювання тексту учні мали *відповісти на запитання*.

Άσκηση

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο.

Η Εστία

Η Εστία ήταν η κόρη του Κρόνου και της Ρέας, αδελφή του Δία, του Ποσειδώνα και των άλλων θεών. Ήταν η θεά της εστίας κάθε σπιτιού, που στους αρχαίους λαούς είχε ιερό χαρακτήρα. Γιατί η εστία ήταν το κέντρο της οικογένειας.

Η Εστία έγινε το σύμβολο της φιλοξενίας. Τη λάτρευαν σε κάθε σπίτι, γιατί πίστευαν ότι αυτή εφεύρε την κατοικία.

Σε κάθε σπίτι, ακριβώς στο κέντρο, και σε σχήμα κυκλικό υπήρχε η εστία. Εκεί έκαιγε συνεχώς το ιερό πυρ. Κάθε βράδυ μετά την δουλειά, γύρω απο αυτήν μαζεύονταν όλη η οικογένεια και συζήταγε τα προβλήματά της κι ήταν σαν να τα κουβέντιαζε και με την ίδια την θεά που τους κρατούσε συντροφιά ζεστένοντας το βραδυνό φαγητό.

Οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν ότι κοινή εστία όλης της Ελλάδας και του κόσμου ολόκληρου ήταν η εστία των Δελφών, όπου βρισκόταν και ο Ομφαλός της γης. Αν ποτέ έσβηνε η ιερή φλόγα, θεωρούνταν πολύ κακός οiwνός. Θα έπρεπε να ξανααναφτεί απευθείας από τον ήλιο για να είναι αμόλυντη.

Στην τέχνη η Εστία εικονίζεται με μακρύ φόρεμα και πέπλο. Στο χέρι κρατά σκήπτρο, μια λυχνία ή πυρσό ή κλαδί με άνθη και καρπούς. Η ζωή της ήταν ήρεμη, χωρίς περιπέτειες και λατρεύτηκε όσο λίγες θεές του Ολύμπου.

Άσκηση

Απαντήστε στις ερωτήσεις:

1. Ο πατέρας της Εστίας ήταν
 - α) Ο Δίας
 - β) Ο Πασειδώνας
 - γ) Ο Κρόνος
2. Η Εστία ήτανε το σύμβολο
 - α) της φιλοσοφίας
 - β) της φιλοξενίας
 - γ) της τέχνης
3. Η εστία βρισκότανε σε κάθε σπίτι
 - α) στην γωνία
 - β) εκεί που ήθελε η οικογένεια
 - γ) στο κέντρο
4. Στην τέχνη η Εστία εικονίζεται κρατώντας
 - α) κλαδί
 - β) σκήπτρο
 - γ) πέπλο
5. Κάθε βράδυ η οικογένεια
 - α) συζητάγε τα προβλήματά της με την θεά

β) συζητάγε τα προβλήματα της σαν να ήταν εκεί η θεά

γ) συζητάγε τα προβλήματα της και η θεά ζέστενε το βραδυνό φαγητό.

Для розвитку уміння знаходити у навчальних текстах слова, що позначають *культурно-ціннісні поняття*, усвідомлювати їх універсальне значення та національну складову, учні працювали з текстом «Η Κυρα-Σαρακοστή», у якому мали віднайти культурно-ціннісні поняття, що містяться у тексті й співвіднести їх з пропонованими варіантами, що описують ці поняття.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο. Ποιές έννοιες δεν καταλαβαίνετε; Συζητήστε τις με τον διπλανό σας και με την δασκάλα σας.

Η Κυρα-Σαρακοστή
Την Κυρα-Σαρακοστή,
που είναι έθιμο παλιό
οι γιαγιάδες μας τη φτιάχνουν
με αλεύρι και νερό.
Για στολίδι την φορούσαν
στο κεφάλι της σταυρό
και το στόμα της ξεχνούσαν
γιατί νήστευε καιρό.
Και μετρούσανε τις μέρες
με τα πόδια της τα επτά
κόβαν ένα τη βδομάδα
μέχρι να 'ρθει η πασχαλιά.

Άσκηση

Βρες την λέξη μέσα στο κείμενο

Οι κανόνες ενός λαού - _____ (έθιμο)

Η αποχή από τροφή - _____ (νηστεία)

Το κόσμημα - _____ (στολίδι)

Το φυτό του Πάσχα - _____ (Πασχαλιά).

Для розвитку *знань мовленнєвого етикету* учні мали знайти вірне продовження речення. Їм пропонувалися певні форми вітань і можливі ситуації для їх використання.

Άσκηση

Βρείτε συνέχεια των προτάσεων.

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| 1. Η φίλη μου γιορτάζει την | εύχομαι κάθε ευτυχία |
| 2. Οι φίλες μου φεύγουν ταξίδι τους | εύχομαι καλή επιτυχία |
| 3. Η Άννα έχει εξετάσεις της | εύχομαι χρόνια πολλά |
| 4. Ο Άκης παντρεύεται του | εύχομαι καλό ταξίδι |

Звичайно, у такий спосіб учні можуть лише закріпити свої знання, однак це не означає, що вони готові практично вживати такі одиниці у своїх висловлюваннях. Тому для учнів були підготовлені вправи (за варіантами), що передбачали різні ситуації спілкування й до кожної з них учні мали підібрати вірні форми привітань та поздоровлень.

Άσκηση

Τι θα του/την ευχηθείς;

1. Варіант: Ο κολλητός μου γιορτάζει ονομαστική γιορτή.
2. Варіант: Η συμμαθήτριά μου θα παρουσιάζει έκθεση στο επόμενο μάθημα.
3. Варіант: Ο γείτονας μου φεύγει διακοπές στην Ελλάδα.

Для успішного процесу формуванням лінгвокультурологічної компетентності необхідно приділяти особливу увагу розвитку *аналітико-оцінювальних умінь*.

Щоб визначити тему й зрозуміти основну думку тексту, учні мають вміти узагальнювати конкретні факти, розуміти авторський задум тексту.

Для розвитку таких вмінь учні виконували наступні вправи:

- визначити тему тексту по заголовку, чи ілюстрації до нього;
- знайти у тексті пояснення заголовка;
- переформовувати заголовок;

- вибирати прислів'я чи приказки, що відповідають/виражають зміст тексту.

Для розвитку вмінь *визначати тему й основну думку тексту*, учням був запропонований текст «Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται». Учні мали розглянути ілюстрації до тексту і спробувати визначити його тему. Потім учні слухали текст, заповнюючи пропуски.

Άσκηση

Δες τις εικόνες. Για ποió θέμα νομίζεις ότι θα μιλήσουμε σήμερα;

Άκουσε τον μύθο και συμπληρώστε τα κενά.

Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται

Κάποτε δυο φίλοι ταξίδευαν. Τα πράγματα όμως ήρθαν ανάποδα και έχασαν τον δρόμο τους. Έτσι χάθηκαν μέσα σ' ένα μεγάλο δάσος.

– Μη στενοχωριέσαι, είπε ο νεότερος. Ό,τι και να γίνει είμαστε μαζί, ομάδα... Άλλωστε δε μπορεί, σε λίγο θα βρούμε το μονοπάτι που μας οδηγεί στον κεντρικό δρόμο για την κοντινότερη πόλη.

Τα λόγια του φίλου ήταν παρήγορα αλλά και το σκοτάδι άρχισε να πέφτει πυκνό. Σαν να μην έφταναν οι δυσκολίες τους, σε λίγο, πίσω από μια συστάδα δέντρων παρουσιάστηκε μπροστά τους μια αρκούδα! Ο νεότερος χωρίς δεύτερη κουβέντα εγκατέλειψε τον φίλο του με τη μία και γρήγορα σκαρφάλωσε σ' ένα δέντρο και κρύφτηκε στα πυκνά κλαδιά του. Ο μεγαλύτερος σε ηλικία κατάλαβε πως δεν πρόφταινε πια να φύγει... Έπεσε λοιπόν χάμω και προσποιήθηκε τον πεθαμένο...

«Σίγουρα οι αρκούδες δεν πειράζουν τους νεκρούς», μονολόγησε με αγωνία, καθώς ούτε κι ο ίδιος θυμόταν από πού είχε ακούσει κάτι τέτοιο. Κράτησε λοιπόν την αναπνοή του, να μην κάνει τον παραμικρό θόρυβο και περίμενε, ενώ τον έλουζε κρύος ιδρώτας. Και πραγματικά η αρκούδα τον πλησίασε και έτριψε τη μουσούδα της στο πρόσωπό του, αρχίζοντας να τον μυρίζει...

Η αλήθεια είναι πως ο ταξιδιώτης μας μάλλον δεν ήταν και πολύ ενδιαφέρων για την αρκούδα. Τελικά τον «εγκατέλειψε» εκεί, στη μέση του

δάσους, ενώ ο νεότερος φίλος του όταν την είδε να απομακρύνεται κατέβηκε γρήγορα από το δέντρο.

- Φτηνά τη γλιτώσαμε, αλλά τι σου έλεγε στο αυτί προηγουμένως η αρκούδα;

Ο νεότερος φίλος ρωτούσε με πραγματική περιέργεια αλλά πήρε απάντηση πληρωμένη...

– Να μην ταξιδεύεις με φίλους που την ώρα του κινδύνου σ’ αφήνουν στη μέση του δρόμου και σκέφτονται μόνο πώς να σώσουν το τομάρι τους. Αυτά μου είπε, φίλε μου, και στο εξής πολύ θα σκέφτομαι ποιος είναι ο καλός φίλος, γιατί ο καλός φίλος στην ανάγκη φαίνεται.

Також, для визначення основної думки оригінального поетичного твору, учням були запропоновані наступні завдання:

Άσκηση

Διαβάστε το ποίημα

Τι ήθελε να πει η συγγραφέας του ποιήματος «Του παππού μου τα γυαλιά»:

- α) τα γυαλιά του παππού ήταν χαλασμένα
- β) ο παππούς αγαπάει πολύ τον εγγονάκι του
- γ) ο μικρός θέλει να έχει τα γυαλιά, όπως και ο παππούς του.

Του παππού μου τα γυαλιά

Λέτε να' ναι μαγεμένα

του παππού μου τα γυαλιά

και τον κάνουν να μη βλέπει

όταν κάνω σκανταλιά

ή σαν πρέπει να διαβάσω

πως γυρεύω να το σκάσω.

Λέτε να' ναι μαγεμένα

του παππού μου τ' ακουστικό

κι όταν πάλι μου ξεφύγει

το λογάκι το κακό

απ' τ' αυτιά του μένει απ' έξω
και ρωτάει με τι θα παίξω!

Δε θυμώνει, δε μαλώνει
όταν κάνω σκανταλιές
μου χαϊδεύει τα μαλλιά μου
κι έχει πει χίλιες φορές
πως παιδάκι σαν εμένα
δεν ξανάγινε κανένα.

Τον καλό μου τον παππούλι
να γιατί τον αγαπώ,
γιατί τα' χει μαγεμένα
και γυαλιά κι ακουστικό
και σκοπεύω σαν γεράσω
απ' τα ίδια ν' αγοράσω.

Оскільки в реальних життєвих ситуаціях ми читаємо, або слухаємо повідомлення з метою отримання нової інформації, при укладанні завдань слід дотримуватися *принципу новизни*. Необхідно навчати учнів знаходити у тексті відому і нову культурологічну інформацію й чітко її розмежовувати, так як уміння розрізняти у тексті відоме і нове є свідченням високого рівня пізнавальних умінь. Це важливо для того, щоб нове знання стало реальним «надбанням», було «вписано» у систему вже сформованих уявлень.

Для виявлення у тексті нової культурологічної інформації учням пропонувалася наступні вправи:

- заповнити пропуски у тексті, інформацією, що відповідає його змісту (після читання/прослухування);
- визначити у тексті основну й додаткову інформацію;
- знайти нову інформацію.

Для розвитку вміння *знаходити нову і відому* інформацію учні працювали з текстом «Η Δήμητρα και η Περσεφόνη». Після читання тексту учні виконували вправи. Спершу їм необхідно було виконати завдання на зіставлення, у якому вимагалось знайти правильне продовження речення, відзначивши його відповідним номером. У наступному завданні учні мали підібрати до виразів з «κάτω», синонімічні заміни. Скласти з запропонованими виразами 5-ть речень.

Άσκηση

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο

Η Δήμητρα και η Περσεφόνη

Η Δήμητρα, η θεά της γεωργίας, είχε μια πολύ όμορφη κόρη που την λάτρευε, την Περσεφόνη. Η Περσεφόνη έβγαινε συχνά στα χωράφια και μάζευε λουλούδια. Μια μέρα την είδε ο Πλούτωνας, ο βασιλιάς του Κάτω Κόσμου, και είπε:

- Τι ωραία κοπέλα! Πόσο θα ήθελα να γίνει γυναίκα μου! Αμέσως, χωρίς να διστάσει, όρμησε, την άρπαξε και την κατέβασε στο σκοτεινό του βασίλειο. Η Περσεφόνη θρηνούσε:

- Αχ! Κακό που με βρήκε! Αλίμονό μου! Η θεά Δήμητρα μέρες πολλές έψαχνε παντού και ρωτούσε για την κόρη της, μα κανένας δεν ήξερε να της πει κάτι. Όσπου ο Ήλιος, που τα έβλεπε όλα, της φανέρωσε την αλήθεια. Η Δήμητρα άρχισε να κλαίει μέρα νύχτα. Τα δάκρυά της μαραίναν τα πάντα πάνω στη γη. Τίποτα πια δεν φύτρωνε κι οι άνθρωποι άρχισαν να πεθαίνουν από την πείνα. «Τι κρίμα να χάνεται τόσος κόσμος», σκέφτηκε ο Δίας και αποφάσισε να κάνει κάτι, για να σταματήσει το κακό.

- Ε, Πλούτωνα! Κι εσύ, Δήμητρα! Μην τα θέλετε όλα δικά σας! Έξι μήνες μόνο θα μένει η Περσεφόνη στον Κάτω Κόσμο και έξι πάνω στη γη! Έδωσε, λοιπόν, εντολή του να μένει η Περσεφόνη έξι μήνες με τη μάνα της, τη Δήμητρα, και έξι μήνες με τον Πλούτωνα. «θαυμάσια!» είπε ο Δίας. «Έτσι, θα είναι όλοι τους ευχαριστημένοι!» Τους μήνες που είχε κοντά της την Περσεφόνη η Δήμητρα, χαμογελούσε και

γέμιζε η φύση με λουλούδια και φρούτα. «Μακάρι, να έμενες για πάντα εδώ, κόρη μου!» της έλεγε συχνά.

Στη γη τότε βασίλευαν η άνοιξη και το καλοκαίρι. Όταν, όμως, η Περσεφόνη γύριζε στον Κάτω Κόσμο, η Δήμητρα άρχιζε να κλαίει... Τότε έρχονταν το φθινόπωρο και ο χειμώνας. Όλη η φύση άλλαζε! Βροχές και καταιγίδες έπεφταν στη γη. Χιόνια και παγωνιά σκέπαζαν τα πάντα!

Άσκηση

Βάλτε αριθμό δίπλα στο αντίστοιχο κομμάτι

1	Ο Πλούτωνας είναι βασιλιάς		αλλά δεν το βάζει κάτω
2	Η Δήμητρα δεν μπορεί να βρεί την κόρη της		ο Δίας βρήκε λύση
3	Η Δήμητρα λέει στον Πλούτωνα		έξι μήνες στο σκοτινό βασίλειο και έξι μήνες πάνω στην γη
4	Στο κάτω κάτω		του Κάτω Κόσμου
5	Η Περσεφόνη μένει πάνω κάτω		κάτω τα χέρια σου απο την κόρη μου!

Άσκηση

Βρείτε πως αλλιώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις εκφράσεις με τη λέξη «κάτω»

Τελικά

Στο κάτω κάτω

Περίπου

Πάνω κάτω

Είναι δύσκολο, αλλά θα το κάνω

Δεν το βάζω κάτω

Μην ακουμπάς

Κάτω τα χέρια

Ο Άδης

Κάτω Κόσμος

Άσκηση

Φτιάξε πέντε προτάσεις με τις καινούργιες εκφράσεις.

Під час роботи з текстом «Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται», учні виконували ряд завдань, спрямованих на розвиток аналітично-оцінювальних умінь.

Зокрема, для розвитку умінь розпізнавати та класифікувати *лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики*, учні виконували наступні вправи.

Άσκηση

Βρείτε τα ζευγάρια των παρακάτω εκφράσεων.

- 1) σώζω το τομάρι μου - κοιτάω μόνο τον εαυτό μου
- 2) κρατάω την αναπνοή - πήγε η ψυχή του στη κουλούρη - κόπηκαν τα γόνατά του
- 3) φτηνά την γλυτώσαμε - την βγάλαμε λάδι
- 4) ήρθε ανάποδα - πήγε σρταβά, αλλιώς ξεκινάς κι αλλιώς σε πάει

Άσκηση

Βρείτε πώς αλλιώς μπορούμε να το πούμε

Έχασε το δρόμο	χάθηκε
είμαστε μαζί	είμαστε ομάδα
έπεσε χάμω	προσποιήθηκε τον πεθαμένο

Для розвитку *уміння працювати з культурологічними текстами*, учням був запропонований текст «Το σχολείο στην αρχαία Ελλάδα», зокрема учні мали ознайомитися з текстом, запам'ятати всіх героїв та зрозуміти процес розвитку витоків школи у Давній Греції, дати відповіді на запитання. Усно (на елементарному рівні й з допомогою вчителя) порівняти різні періоди з сучасністю (в Україні). Аргументувати свою думку з приводу того у який час вони бажали б навчатися і чому.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο. Ποιούς απο τους ήρωες γνωρίζετε;

Το σχολείο στην αρχαία Ελλάδα

Τον 3 αιώνα π.Χ. το σχολείο δεν ήταν όπως σήμερα. Οι ήρωες του Ομήρου είχαν μαθήματα σε σοφούς γέροντες. Μάθαιναν την τέχνη, την ιατρική, την κυνήγη. Ο Αχιλλέας, ο Ηρακλής, ο Ιάσοντας και ο Ασκλήπιος είχαν για δάσκαλο τον Κένταυρο Χείρωνα, που ζούσε στα δάση του Πηλίου. (εικόνες)

Μετά τον 6 αιώνα π.Χ. το σχολείο άλλαξε. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και είχαν ένα πρόγραμμα μαθήματος, όπως: την σωματική άσκηση, την αγωγή και την μουσική.

Υπήρχαν δυο γνωστές σχολές.

Στη Σπάρτη το σχολείο ήταν πολύ αυστηρό. Τα παιδιά ζούσαν μαζί, μακριά απο το σπίτι και από τους γονείς. Ο στόχος του σχολείου ήταν να γνωρίζουν τα παιδιά την πολεμική τέχνη. Για αυτό είχαν το κύριο μάθημα – η σωματική άσκηση. Μετά μουσική και ανάγνωση κειμένων.

Στην Αθήνα ο παιδαγωγός έπαιρνε τα παιδιά κάθε μέρα απο το σπίτι για να τα πάει στο σχολείο. Το πρόγραμμα άρχισε με γυμναστική, μετά μουσική και τελείωνε με το μάθημα των γραμμάτων. Τα παιδιά είχαν μαθήματα για το σπίτι, όπου συχνά μάθαιναν κείμενα απέξω και έδιναν εξετάσεις. Οι άτακτοι μαθητές δοκίμαζαν το σανδάλι του δάσκαλου.

Άσκηση

Απαντήστε στις ερωτήσεις

1. Ποιοί ήρωες του Ομήρου ήτανε μαθητές του Κένταυρου Χείρωνα;
2. Πού ζούσε ο Κένταυρος Χείρωνας;
3. Τι δίδασκε ο Κένταυρος Χείρωνας;
4. Τον 6 αιώνα π.Χ. ποιά μαθήματα είχαν τα παιδιά στην Αρχαία Ελλάδα;
5. Ποιός ήταν ο στόχος της Σχολής στην Σπάρτη;
6. Ποιό κύριο μάθημα είχαν τα παιδιά στη Σχολή της Σπάρτης;
7. Ποιός ήταν ο ρόλος του παιδαγωγού στην Αρχαία Ελλάδα και ποιός είναι σήμερα;
8. Ποιά μαθήματα έκαναν τα παιδιά στην Σχολή της Αθήνας;
9. Σε ποιά Σχολή τα παιδιά έδιναν εξετάσεις;
10. Τι θα πει η έκφραση: «δοκίμασαν το σαντάλι του δάσκαλου»;

Άσκηση

Γράψτε τα μαθήματα που δίδασκαν στην αρχαία Ελλάδα και αυτά που περιέχει το πρόγραμμά σας.

μαθήματα που δίδασκαν στην αρχαία Ελλάδα	μαθήματα που περιέχει το δικό μου πρόγραμμα
σωματική άσκηση	
	ουκρανική λογοτεχνία

Для розвитку уміння визначати й аналізувати *ціннісні принципи народу*, світоглядні й естетичні проблеми, відображені у оригінальних культурологічних текстах учням було запропоновано ознайомитись з поетичним твором «Φεγγαράκι μου λαμπρό».

Завданням учнів було вивчення вірша на пам'ять й роз'яснення його затекстового змісту.

Άσκηση

Μάθετε το ποίημα απ' έξω. Συζητήστε γιατί τα παιδιά πήγαιναν κρυφά στο σχολείο και μάλιστα, τόσο αργά;

Φεγγαράκι μου λαμπρό
 Φεγγαράκι μου λαμπρό
 Φέγγε μου να περπατώ,
 Να πηγαίνω στο σχολείο,
 Να μαθαίνω γράμματα
 Γράμματα σπουδάγματα
 Και του Θεού τα πράγματα.

Для розвитку вміння пояснювати сенс *прислів'їв і приказок*, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття учням була запропонована робота з відомими грецькими прислів'ями (після опрацювання тексту «Ο καλός ο

φίλος στην ανάγκη φαίνεται») і вправа на зіставлення приказок з коментарями до них.

Άσκηση

Βρες την εξήγηση της παροιμίας

1. Δείξε μου τον φίλο σου να σου πω ποιος είσαι
2. Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται
3. Αγάπαγε το φίλο σου με τα ελαττώματά του

1. Εξήγηση- δίδαγμα: Οι αληθινοί φίλοι, μας δείχνουν τη συμπαράστασή τους όταν βρισκόμαστε σε στιγμή ανάγκης.
2. Εξήγηση-δίδαγμα: Επειδή κανείς δεν είναι τέλειος, πρέπει να προσέχουμε πολύ όταν κρίνουμε τους άλλους και κυρίως τους φίλους μας. Όλοι μας έχουμε ελαττώματα και για αυτό οφείλουμε να δεχόμαστε και τους άλλους με αυτά, εφόσον βέβαια τα ελαττώματά τους δεν είναι επικίνδυνα.
3. Εξήγηση-δίδαγμα: Όλοι οι άνθρωποι συνηθίζουν να κάνουν παρέα με ανθρώπους που τους μοιάζουν στον χαρακτήρα και τις συνήθειες. Έτσι αν γνωρίσουμε τους φίλους κάποιου ανθρώπου, είναι σαν να γνωρίζουμε και τον ίδιο.

Для запам'ятовування учнями прислів'їв, їм також була запропонована вправа, у якій вони мали після опрацювання тексту «Μυθικά πλάσματα που είχαν σχέση με τη θάλασσα» й ознайомившись попередньо з прислів'ями відповідної тематики, поставити слова з приказок у правильній послідовності.

Μυθικά πλάσματα που είχαν σχέση με τη θάλασσα

Κατά την Ελληνική Μυθολογία η Θάλασσα συνδέεται με τον Ποσειδώνα (που σημαίνει «άρχων των νερών»). Σύμφωνα με το θρύλο είχε την κατοικία του στον Αλφειό ποταμό.

Ένας άλλος θαλάσσιος θεός ήταν ο Τρίτων. Τον ανακάλυψαν οι Αργοναύτες στις ακτές της Λιβύης.

Οι Έλληνες λάτρευαν και θεότητες των νερών όπως τις Νύμφες (πνεύματα των ποταμών), τις Ναϊάδες (που κατοικούσαν σε πηγές), τις Νηρηίδες (που κατοικούσαν στη θάλασσα).

Γνωστές είναι και οι θαλασσινές Σειρήνες - κόρες της θάλασσας με κεφάλι γυναίκας και σώμα πουλιού. Ζούσαν, σύμφωνα με το μύθο, σ' ένα νησί της Μεσογείου. Αποπλανούσαν τους ναυτικούς με τη γλυκιά φωνή τους, με την ομορφιά και το σώμα τους, και έτσι προκαλούσαν ναυάγια.

Γοργόνες είναι μυθολογικά υδρόβια πλάσματα με κεφάλι και κορμό θηλυκού ανθρώπου και ουρά ψαριού. Όπως οι Σειρήνες έτσι και οι Γοργόνες σε πολλές ιστορίες τραγουδούσαν στους ναυτικούς αποσπώντας τους από την εργασία τους προκαλώντας ναυάγια και σε άλλες περιπτώσεις πνιγμούς ανθρώπων.

Άσκηση

Βάλτε τις λέξεις στη σωστή σειρά

γαλανή μα αέρας Η τη θάλασσα ’ναι μαυρίζει ο

χορταίνουν δε ο ποτέ θάλασσα κι αχάριστος Η τους

δεν Η πίνεται, θάλασσα δοκιμάζεται

όλοι είναι κυβερνήτες Στην ήσυχη θάλασσα

βρίσκει στη θάλασσα Και άμμο δε

Для розвитку вмінь використовувати практично правила мовленнєвої взаємодії (соціальних норм поведінки й етикету) залежно від комунікативної ситуації учні виконували такі завдання. Після роботи з текстом «Μια συζήτηση μέσω του Skype» виконувалась вправа на зіставлення для

закріплення знань синонімічних виразів з тексту. Після виконання вправи, учні мали скласти 6-ть висловлювань, використовуючи вивчені вирази.

Άσκηση

Βρείτε το αντίστοιχο των πατακάνω εκφράσεων

γεία χαρά	τρελάθηκες
πώς τα πας	περίμενε
τι τρέχει	τι γίνεται
κάτσε	τι κάνεις
δεν πας καλά	αστειεύεσαι
κάνεις πλάκα	γεία σου

Άσκηση

Φτιάξε 6 προτάσεις, χρησιμοποιώντας τις καινούριες εκφράσεις

Після роботи з текстом «Μια συζήτηση μέσω του Skype», учні працювали з діалогом до якого було включено зразки привітання, стали вирази, приказки. Учні мали прочитати текст, звертаючи увагу на виділені слова. Вияснити з вчителем їх значення. Скласти діалог, використовуючи вивчені вирази (не менше 7-ми).

- Γεια σου Νίκο!
- Γειά! Τι άνεις;
- Εγώ είμαι *μια χαρά*! Εσύ;
- *Χάλια είμαι...*
- Γιατί;
- Γιατί χτες *έκανα θάλασσα* στο τέστ της γραμματικής και όταν γύρισα σπίτι *δακίμασα το σαντάλη* του μπαμπά...
- *Θεέ μου!* Και γιατί δεν *πήγες καλά* στο τέστ;
- Ε, μάλλον δεν ήτανε η *δική μου μέρα* χτες!
- Α, δεν μου τα λες καλά, ρε Νίκο! Μην μου *κάνεις τον κινέζο*! Έπαιζες στο λάπτοπ το παιχνίδι σου και δεν *διάβασες*, για αυτό *πήγες χάλια* στο τέστ! *Αδικο έχω*;

- Όχι, έτσι είναι...
- Και τώρα τι θα κάνεις; Το πάθημα πρέπει να σου γίνει μάθημα!
- Ναι. Αύριο μπορώ να ξαναδώσω το τέστ. Για αυτό τώρα γυρνάω στίτι και θα μάθω όλα απέξω, ο κόσμος θα χαλάσει!
- Μπράβο, Νίκο! Τα γράμματα είναι κλάμματα, αλλά πρέπει να πάμε καλά στα μαθήματα του σχολείου για να μην βαράμε μετά το κεφάλι μας στον τοίχο.
- Ετσι είναι, Ελένη! Ελπίζω αύριο θα γράψω καλά το τέστ για να μην φάω ξύλο την δεύτερη φορά απο τον μπαμπά μου!
- Καλή τύχη, Νίκο! Να θυμάσαι, ότι οι σπουδές δεν είναι μια βόλτα στο πάρκο, αλλά πρέπει να βάλουμε τα δυνατά μας, γιατί, όπως λένε «Ο άνθρωπος αγράμματος – ξύλο απελέκητο».

Значна увага на уроках новогрецької мови повинна приділятися розвитку *творчих здібностей* учнів. Складність такої роботи полягає, у першу чергу, в індивідуальній творчій обдарованості кожної дитини окремо, закладеної в ній від народження та залежить від індивідуального процесу розвитку в шкільному віці.

Для успішного процесу розвитку творчих умінь на заняттях з новогрецької мови, учні мають бути максимально зацікавленими (мотивованими) у роботі, що пропонується вчителем.

Для розвитку творчих умінь учням було запропоновано виконати такі вправи:

- уявіть себе на місці героя твору, як би ви діяли у такій ситуації;
- які емоції та відчуття у вас викликає прочитаний текст;
- про які важливі цінності для грецького народу розповідається у тексті;
- висловіть свою думку, щодо прочитаного тексту.

Робота з текстом «Ανάσταση στην Κέρκυρα», передбачала *складання монологічних висловлювань з словами, що позначають культурно-ціннісні поняття*. Для цього учні спочатку розглядали ілюстрацію і мали *висловити свої думки з приводу того, чому люди викидають з домівок глечики*. Потім,

прочитати текст, звертаючи увагу на підкреслені слова. Разом з учителем уточнити значення виділених слів. Скласти 3–5 висловлювань, вживаючи деякі з виділених словосполучень.

Άσκηση

Δείτε την εικόνα. Γιατί οι άνθρωποι πετάνε τα πήλινα δοχεία απο τα παράθυρα;

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο.

Φτιάξτε 3–5 προτάσεις, χρησιμοποιώντας υπογραμμένες λέξεις.

Ανάσταση στην Κέρκυρα

Κάθε μεγάλο Σάββατο πρωί την ώρα που ο ιερέας βγαίνει από το ιερό με την εικόνα της Αναστάσεως στολισμένοι με λουλούδια οι καμπάνες χτυπούν χαρμόσυνα. Οι νοικοκυρές πετούν στο δρόμο μεγάλα πήλινα δοχεία (μπότιδες) από τα παράθυρα που πέφτοντας σπάνε σε χίλια κομμάτια και κάνουν μεγάλο θόρυβο.

Продовжуючи вивчення теми «Το Πάσχα» учні вчилися *моделювати ситуації міжкультурного спілкування на основі інформації тексту*. Для цього, спершу, учням пропонувався текст, де пояснювалась традиція викидання глечиків на о. Керкіра у день Пасхи. Після опрацювання тексту, учні мали *описати*, що саме вони б символічно покладали у глечик і викинули (негативні почуття, події, переживання) та чим наповнили б новий (радощі, подарунки, здійснення бажань).

Άσκηση

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο.

Το Πάσχα στην Κέρκυρα

Οι Κερκυραίοι, ρίχνουν από τα παράθυρα και τα μπαλκόνια τους λεγόμενους «μπότιδες», δηλαδή πήλινες κανάτες, γεμάτες με νερό. Λέγεται ότι το έθιμο προήλθε από τους Ενετούς, οι οποίοι συνήθιζαν την Πρωτοχρονιά να πετούν από τα παράθυρά τους παλιά αντικείμενα, για να τους φέρει ο νέος χρόνος καινούργια, ενώ σύμφωνα με μια άλλη εξήγηση, με το σπάσιμο των κανατών και τους κρότους, επιταχύνεται ο ερχομός της Άνοιξης.

Άσκηση

Πείτε τι θα βάζατε εσείς στις μπότιδες;

Також, для моделювати ситуації міжкультурного спілкування на основі інформації тексту, учні працювали з текстом «Η ιστορία του Αρλεκίνου». Ознайомившись з текстом, учні мали *уявити себе на місці героя* й описати, що саме вони б одягнули йдучи на грецький Карнавал.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο.

Τι θα φορούσατε στο Καρναβάλι

Η ιστορία του Αρλεκίνου

Μια φορά κι έναν καιρό στην πόλη με τις γόνδολες, τη Βενετία, ζούσε ένα φτωχό παιδάκι, ο Αρλεκίνος. Τις μέρες της Αποκριάς, στη Βενετία γιορτάζουν το καρναβάλι με παρελάσεις και γιορτές. Όλοι ντύνονται μασκαράδες και κρυμμένοι πίσω από τις μάσκες τους γλεντάνε μέχρι το πρωί.

Ο μικρός Αρλεκίνος, κάθε απόγευμα, καθόνταν στο παράθυρο, έβλεπε τους γελαστούς μασκαράδες που περνούσαν παρέες παρέες κάτω από το σπίτι του και μερικές φορές ένα δάκρυ κυλούσε στο μαγουλάκι του. Θυμόταν πώς ντυνόταν κι αυτός μασκαράς μαζί με τον πατέρα του και τη μητέρα του και κάνανε βόλτες στην πλατεία το Αγίου Μάρκου με τα περιστέρια. Τώρα πια όλα ήταν διαφορετικά! Ο πατέρας είχε πεθάνει και η καημένη η μητέρα του με μεγάλη δυσκολία κατάφερνε να πληρώνει τα έξοδά τους. Σκούπιζε, λοιπόν, το δάκρυ του και χαιρετούσε τους γελαστούς μασκαράδες που του φώναζαν να κατέβει μαζί τους στο γλέντι.

Η μαμά του είδε το κρυφό δάκρυ του Αρλεκίνου και ανέβηκε στη σοφίτα αποφασισμένη να βρει κάτι, έστω κι ένα παλιό ρούχο, για να μασκαρέψει το λυπημένο παιδί της. Κάτι μικρά κουρελάκια από υφάσματα της έδωσαν την ιδέα ! Τα μάζεψε όλα, πήρε τα ραφτικά της και δούλεψε μέχρι το πρωί. Ένωσε τα μικρά κομματάκια, έκανε ένα μεγάλο πολύχρωμο πανί και μ' αυτό έραψε μια φανταχτερή στολή, που άλλη δεν είχε ξαναγίνει!

Εύπνησε χαρούμενη το Αρλεκίνο και τον έντυσε με τη στολή. Φούντωσε τα κατσαρά καστανά μαλλιάκια του παιδιού και, σαν τελευταία πινελιά, άνοιξε δυο

τρύπες με το ψαλίδι της σε μια μαύρη βελούδινη λωρίδα και την έδεσε στα μάτια του παιδιού για μάσκα ! Το αποτέλεσμα ήταν θαυμάσιο!

Ευτυχισμένος ο Αρλεκίνος, με τα δάκρυα απ' τα παράπονα να λάμπουν στα ματάκια του, έδωσε ένα σκαστό φιλί στη μανούλα του και έτρεξε στην πλατεία.

Τα πυροτεχνήματα έλαμπαν στον ουρανό και τα παιδιά μάζευαν καραμέλες και σοκολάτες που πετούσαν οι άρχοντες από τα μπαλκόνια.

Όταν έφτασε στην πλατεία ο Αρλεκίνος, όλοι θαύμαζαν τη φορεσιά του, κι εκείνος χαρούμενος άρχισε να χορεύει χωρίς να φανερώνει ποιος είναι.

- Ποιος είσαι; τον ρωτούσαν πολλοί. Είσαι από τη Βενετία; Που αγόρασες αυτή τη θαυμάσια στολή;

Ο Αρλεκίνος χαμογελούσε και κρατούσε καλά φυλαγμένο το μυστικό του, ώσπου μια κοπελίτσα τού άρπαξε τη μάσκα.

- Είναι ο Αρλεκίνος ! φώναξαν κάποιοι ξένοι.

- Αυτός είναι ο βασιλιάς του καρνάβαλου, φώναξαν όλοι μαζί και του πρόσφεραν φρούτα και γλυκά χορεύοντας χαρούμενοι γύρω του.

Ο Αρλεκίνος χόρεψε ξέφρενα όλη νύχτα και το πρωί γύρισε στο σπίτι του φορτωμένος με γλυκά.

Ένας χρόνος πέρασε. Την επόμενη χρονιά, μόλις πλησίαζε η Αποκριά, όλοι έτρεξαν στη μητέρα του Αρλεκίνου και πλήρωναν όσο όσο για να ράψουν μια πολύχρωμη φορεσιά αρλεκίνου!

Άσκηση

Πείτε τι θα φορούσατε στο Καρναβάλι;

Для розвитку вміння *складати висловлювання на культурно значущу тематику*, учням був запропонований уривок із поеми Яниса Ріцоса «Ромьйосини». Учні мали *розкрити глибинний (прихований) зміст тексту*; пояснити, що мав на увазі автор, висловити, які почуття й емоції викликав у них поетичний твір.

Άσκηση

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο.

Ρωμιοσύνη

Αυτάτα δέντρα δε βολεύονται με λιγότερο ουρανό,
αυτές οι πέτρες δε βολεύονται κάτω απ' τα ξένα βήματα,
αυτά τα πρόσωπα δε βολεύονται παρά μόνο στον ήλιο,
αυτές οι καρδιές δε βολεύονται παρά μόνο στο δίκιο.

Άσκηση

Σκεφτείτε τι εννοούσε ο συγγραφέας;

Для розвитку умінь вести бесіду з приводу інформації, що міститься в культурологічному тексті учням було запропоновано прочитати діалог, дати відповіді на запитання та висловити свою позицію, щодо зображення на давньогрецькій мармуровій плиті: лаптоп античних часів, чи скринька з прикрасами.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο και κοιτάξε την εικόνα.

Μια συζήτηση μέσω του Skype

- Γειά!
- Γειά χαρά!
- Πώς τα πας;
- Φανταστικά
- Για πες τι τρέχει;
- Βρήκα μια εικόνα στο ι-νετ... Κάτσε να σου την στείλω!
- Μπράβο! Και δεν σ' το χα!
- Λένε πως είναι ταφικός ναΐσκος γυναίκας σε θρόνο με βοηθό. Θεωρείται ότι φτιάχτηκε κατά το 100 π.Χ και προέρχεται από τη Δήλο. Το παράδοξο είναι ότι ο βοηθός φαίνεται να παρουσιάζει στην γυναίκα κάτι το οποίο θυμίζει έντονα σύγχρονο... laptop.

Α, δεν πας καλά! Ποιό laptop το 100 π.Χ.; Πλάκα μου κάνεις;

- Καθόλου! Κοίτα, όλοι νόμισαν πως ο Τρωικός πόλεμος ήνατ ένα παραμύθι του Ομήρου, μέχρι που το ανακάλυψε ο Ερρίκος Σλήμαν. Το ίδιο ισχύει και για τον

μινωικό πολιτισμό, κανένας δεν πίστευε, όμως ο Άρθουρ Τζον Έβανς ανακάλυψε τον Κνωσό. Και μάλιστα ο πρώτος υπολογιστής του κόσμου βρίσκεται στο μουσείο της Κρήτης. Όλοι συμφωνούν πως είναι υπολογιστής, μα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει πως λειτουργούσε...

– Σιγά να είναι και αυτός ο υπολογιστής και το λάπτοπ.

– Υπάρχουνε κάποιο σαν κι εσένα, θεωρούν ότι πρόκειται για ένα κουτί με κοσμήματα και όχι το λάπτοπ...

– Λογικό!

– Όχι! Λογικό είναι να παρατηρήσεις, ότι η γυναίκα κοιτάει το καπάκι, δηλαδή – οθόνη και όχι το κάτω μέρος...

Μήπως θεωρείς ότι οι Ολύμπιοι θεοί κέρδισαν τους Τιτάνες στην Τιτανομαχία;

– Δεν το αποκλείω... Υπάρχουν «περίεργες» αναφορές που παραπέμπουν ακόμα και σε πυρηνικά όπλα στα κείμενα του Ομήρου, στα ινδικά κείμενα όπως η Μαχαμπαράτα και η Ραμαγιάνα...

– Ααα, σταμάτα! Δεν παίζεσαι! Σε λίγο θα ακούσω και τις θεωρίες για επίσκεψη των εξωγήινων φυλών. Έλα καλύτερα να παίξουμε το παιχνίδι μας με εξωγήινους, πάμε στο AlienAttackTeam 2.

– Πάμε!

Άσκηση

Βρες την σωστή απάντηση

1.ο ταφικός ναΐσκος προέρχεται

α) απο την Κρήτης

β) απο τον Όλυμπο

γ) από τη Δήλο

2. σύμφωνα με τις θεωρείες στο ταφικό ναΐσκο φαίνεται

α) το λάπτοπ

β) το παιχνίδι

γ) το κουτί

3. ο Τρωικός πόλεμος ανακάλυψε

α) ο Άρθουρ Τζον Έβανς

β) ο Ερρίκος Σλήμαν

γ) ο Όμηρος

4. 2 φίλοι που μιλάνε στο Skype

α) συμφωνούν

β) διαφωνούν

γ) πρώτα διαφωνούν και μετά συμφωνούν.

Άσκηση

Ποιά είναι η γνώμη σας σχετικά με την συζήτηση που διαβάσατε και με την εικόνα που βλέπετε;

Πώς νομίζεις; Σε αυτή την εικόνα είναι όντως ένα αρχαίο λάπτοπ ή τελικά είναι κουτί με κοσμήματα;

3.3. Контрольний етап педагогічного експерименту

Основним показником успішності експериментальної роботи вважалася наявність позитивних зрушень формування в учнів 5–6-х класів умінь сприйняття культурологічного тексту; усвідомлення слів, що позначають культурно-ціннісні поняття, розуміння та доречне використання в усному і писемному мовленні лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики.

Для перевірки ефективності пропонованої роботи з культурологічними текстами на заняттях з новогрецької мови у 5–6-х класах застосовувалися такі методи контролю та обробки його результатів, як тести, діагностуючі контрольні роботи, математична статистика.

Оцінювання результатів експериментального навчання здійснювалося згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів. Відповідно перевірялося уміння сприймати культурологічний текст, знання значень культурно-ціннісних понять і вміння використовувати їх у репродуктивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Після опрацювання

культурологічних текстів з тем передбачених навчальною програмою, учням пропонували завдання, метою яких було перевірити вміння сприймати культурологічну інформацію, використовувати у власних висловлюваннях лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики.

Якісними показниками сформованості лінгвокультурологічної компетентності визначаємо:

- розуміння культурологічної інформації у процесі роботи з текстами;
- знаходження у навчальних текстах слів, що позначають культурно-ціннісні поняття;
- розпізнання та класифікація лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, складання на їх основі антонімічних пар, синонімічних рядів;
- вміння пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставлення прислів'я грецького й українського народів;
- використання правил мовленнєвого етикету в залежності від комунікативної ситуації;
- вміння відповідати на запитання до текстів, визначати тему й основну думку, знаходити нову й відому інформацію;
- визначення і аналіз ціннісних принципів грецького народу, світоглядних й естетичних проблем, відображених у оригінальних культурологічних текстах;
- складання зв'язних висловлювань на культурно значущу тематику, відображену в програмі;
- складання діалогів, монологів, включаючи в них слова, що позначають культурно-ціннісні поняття.

Завдання виконували учні експериментальних та контрольних класів. Перші навчалися за експериментальною методичною системою, другі – за традиційною системою роботи.

Матеріали для перевірки в контрольних та експериментальних класах були однакові за змістом роботи й рівнем складності.

Для перевірки результатів розробленої методики формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови нами були попередньо визначені критерії та виокремлені на їх основі рівні сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів. Результати експериментальної роботи подані у Таблиці 3.1.

Таблиця 1.3

Результати експериментальної роботи, визначені за розробленими критеріями сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів

№	Рівні	Критерії сформованості культурологічної компетентності учнів	ЕК.		КК.	
			5 клас	6 клас	5 клас	6 клас
1	Високий	<i>Учень:</i> виявляє стійкий інтерес до навчання новогрецької мови, мотивує його необхідність; цікавиться минулим і сучасним грецького народу; сприймає й розуміє інформацію культурологічного змісту із запропонованих текстів; дотримується норм мовленнєвого етикету; знаходить в текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття, пояснює зміст прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставляє грецькі й українські прислів'я.	30	33	19	22
2	Середній	<i>Учень:</i> вибірково цікавиться окремими (1-2) культурологічними темами, але не може аргументувати власні уподобання; має загальне уявлення про Грецію, не виявляючи зацікавлень до розширення знань; частково знаходить у текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття; пояснює зміст значної кількості прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставляє окремі грецькі й українські прислів'я	55	59	65	64
3	Низький	<i>Учень:</i> не виявляє пізнавального інтересу до навчання; не цікавиться минулим і сучасним Греції; не дотримується правил мовленнєвого етикету в спілкуванні, не виявляє в текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття; не може пояснити змісту прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставити грецькі й українські прислів'я.	15	8	16	14

Оскільки запропоновані під час експерименту завдання були спрямовані на виявлення рівня сформованості сукупності визначених вище умінь, подаємо таблиці, що ілюструють результати виконання учнями завдання у відповідності за визначеними якісними показниками сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів.

Учнями були виконані завдання на перевірку вміння сприймати й розуміти культурологічну інформацію в процесі роботи з текстами.

Результати, отримані після виконання завдань, подаємо у таблиці.

Таблиця 3.1

Якісні показники сформованих умінь сприймати й розуміти культурологічну інформацію у процесі роботи з текстами

Уміння	контрольний клас				експериментальний клас			
	виконане правильно		не виконане		виконане правильно		не виконане	
	5	6	5	6	5	6	5	6
сприймання й розуміння культурологічної інформації у процесі роботи з текстами: а) відповідь на запитання до культурологічних текстів	47%	51%	53%	49%	94%	96%	6%	4%
б) визначення теми й основної думки	43%	49%	57%	51%	81%	92%	19%	8%
в) знаходження нової і відомої інформацію	38%	29%	62%	71%	85%	79%	15%	21%

Аналіз результатів показав, що в експериментальних класах показники вищі, оскільки школярі отримали на уроці необхідну інформацію, яка

допомогла у виконанні тестів. Учні експериментальних класів краще справилися із завданням, де треба було визначити тему й основну думку, знайти нову інформацію, відповісти на запитання. Це свідчить про те, що учням легше це робити, оскільки вони попередньо систематично виконували подібні вправи.

Також перевірялися вміння учнів знаходити у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття.

Результати, отримані після виконання завдань, подаємо у таблиці.

Таблиця 3.2

Якісні показники сформованих умінь знаходити у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття

уміння	контрольний клас				експериментальний клас			
	виконане правильно		не виконане		виконане правильно		не виконане	
	5	6	5	6	5	6	5	6
знаходження у навчальних текстах слів, що позначають культурно-ціннісні поняття	43%	49%	57%	51%	82%	79%	18%	21%

Результат аналізу показав, що в експериментальних класах показники вищі, однак, у порівнянні з результатами попереднього завдання, контрольні класи не погано справилися з такими завданнями, оскільки учні, в основному обирали ті одиниці, які їм були не відомі. Однак, у завданнях де описово подавались культурно-ціннісні поняття, учні контрольних класів не змогли правильно підібрати відповідники.

Для перевірки вміння розпізнавати та класифікувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики; скласти на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди учні виконували вправи на співставлення, доповнення, заповнення пропусків.

Результати, отримані після виконання завдань, подаємо у таблиці.

Таблиця 3.3

Якісні показники сформованих умінь розпізнавати та класифікувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики; складати на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди

уміння	контрольний клас				експериментальний клас			
	виконане правильно		не виконане		виконане правильно		не виконане	
	5	6	5	6	5	6	5	6
розпізнання й класифікація лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики; складання на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди	37%	42%	63%	58%	72%	84%	27%	16%

Аналіз результатів показав, що в контрольних класах показники сформованості значно нижчі. Слід зазначити, що учні контрольних класів, відносно не погано справилися із завданнями, де необхідно було розпізнати/ класифікувати слова з національно-культурним компонентом семантики, однак завдання у яких учні мали скласти антонімічні ряди/ синонімічні пари, викликали значні труднощі. Учні експериментальних класів показали досить високі результати, це пов'язано з тим, що завдання на знаходження, поєднання чи підстановку синонімів/ антонімів/ паронімів/ омонімів виконувалися при глибокому розумінні значень специфічних лексичних одиниць новогрецької мови після опрацювання культурологічних текстів.

Для перевірки вміння пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставляти грецькі й українські

прислів'я учні виконували завдання у яких необхідно було дібрати заголовок до тексту з пропонованих приказок, зіставити грецькі й українські приказки, знайти описове значення відповідного прислів'я / приказки.

Результати, отримані після виконання завдань, подаємо у таблиці.

Таблиця 3.4

Якісні показники сформованих умінь пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставляти грецькі й українські прислів'я

уміння	контрольний клас				експериментальний клас			
	виконане правильно		не виконане		виконане правильно		не виконане	
	5	6	5	6	5	6	5	6
пояснення сенсу прислів'їв і приказок, зіставлення грецьких й українських прислів'їв	37%	47%	63%	53%	85%	88%	15%	12%

Аналіз результатів показав, що в експериментальних класах показники значно вищі, оскільки учні ЕК часто працювали з культурологічними текстами до яких були включені прислів'я й приказки, виконували систематично аналогічні завдання. Зазначаємо, що учні експериментальних і контрольних класів, в цілому, добре справилися із завданнями у яких необхідно було пояснити сенс приказки/ прислів'я, однак учні експериментальних класів показали значно вищі результати сформованості уміння зіставляти грецькі й українські прислів'я, оскільки, як уже зазначалось, такому виду роботи попередньо приділялася належна увага.

Для перевірки вміння розуміти правила мовленнєвої взаємодії (соціальних норм поведінки й етикету) учнями було виконано ряд вправ, які передбачали співставлення, або вибір відповідних виразів при вітанні/

привітанні/ поздоровленні. Також, для перевірки вміння учнів оперувати правилами мовленнєвого етикету в різних ситуаціях спілкування, учнями виконувалися завдання у яких вони мали створити власні висловлювання, використовуючи правила мовленнєвої взаємодії й скласти усно діалоги на задану тематику.

Результати, отримані після виконання тестових завдань, подаємо у таблиці.

Таблиця 3.5

Якісні показники сформованих умінь розуміти й використовувати правила мовленнєвої взаємодії (соціальних норм поведінки й етикету) залежно від комунікативної ситуації

уміння	контрольний клас				експериментальний клас			
	виконане правильно		не виконане		виконане правильно		не виконане	
	5	6	5	6	5	6	5	6
використання правил мовленнєвої взаємодії у різних комунікативних ситуаціях	61%	63%	39%	37%	81%	85%	19%	15%

Результати аналізу показали, що в експериментальних класах показники вищі ніж у контрольних, однак, у порівнянні з попередньо виконаними завданнями, КК показали значно вищі результати. Це свідчить про те, що у процесі навчання новогрецької мови вивченню правил мовленнєвого етикету приділяється належна увага. Учні як експериментальних так і контрольних класів непогано орієнтувалися у тому, коли і які слова вирази необхідно використовувати відповідно до комунікативних ситуацій.

Для перевірки вміння визначати й аналізувати ціннісні принципи народу, світоглядні й естетичні проблеми, відображені у оригінальних культурологічних текстах учні виконували творчі завдання після опрацювання творів грецької літератури.

Результати, отримані після виконання завдань, подаємо у таблиці.

Таблиця 3.6

Якісні показники сформованих умінь визначати й аналізувати ціннісні принципи народу, світоглядні й естетичні проблеми, відображені у оригінальних культурологічних текстах

уміння	контрольний клас				експериментальний клас			
	виконане правильно		не виконане		виконане правильно		не виконане	
	5	6	5	6	5	6	5	6
визначення й аналіз ціннісних принципів народу, світоглядних й естетичних проблем, відображені у оригінальних культурологічних текстах	43%	63%	57%	37%	64%	81%	36%	19%

Аналіз результатів показав, що учням експериментальних класів вдалося краще виконати завдання. На відміну від учнів контрольних класів, учні ЕК вчилися виконувати творчі завдання й розпізнавати затекстову інформацію оригінальних текстів. Тому показники сформованості таких умінь у ЕК виявилися вищими.

Слід зазначити, що порівняно з результатами виконаних завдань, що наводяться вище, загальні показники сформованості такого виду умінь виявилися значно нижчими. Це стосується як контрольних класів, так і

експериментальних. Нижчі відсоткові показники результатів виконаних завдань, свідчать про те, що учням як експериментальних, так і контрольних класів було важко виконувати творчі завдання, оскільки, такі завдання вимагали від учнів не тільки розуміння прочитаного оригінального твору, але й високі навички говоріння/ письма, якими учні КК і ЕК не володіють на належному рівні. Як видно з таблиці, учні 6-х класів, як експериментальних, так і контрольних класів, значно краще справилися з такими завданнями, що свідчить про їхній кращий показник сформованості навичок говоріння й письма.

Також, учнями 5–6-х класів було виконано ряд контрольних завдань з метою перевірки вмінь вживати у власних висловлюваннях слова, що позначають культурно-ціннісні поняття. Виконання таких завдань було б неможливим за відсутності знань культурологічної інформації з текстів та умінь і навичок використовувати ці знання для складання діалогів/ монологів й зв'язних висловлювань на культурно значущу тематику.

Уміння школярів використовувати правила мовленнєвого етикету; слів, що позначають культурно-ціннісні поняття; лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики у продуктивному мовленні перевірялося за допомогою побудови учнями усного і писемного висловлювання, відповідно до тем передбачених навчальною програмою з новогрецької мови для учнів 5–6-х класів.

Учнями виконувався ряд творчих завдань на перевірку умінь використовувати правила мовленнєвого етикету; вживати слова, що позначають культурно-ціннісні поняття; лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики.

Результати виконаних творчих завдань подаємо у таблиці.

Таблиця 3.7

Використання учнями слів, що позначають культурно-ціннісні поняття в монологічних висловлюваннях

Класи	Учні (%), які використали культурно-ціннісні поняття		Учні (%), які не використали культурно-ціннісні поняття
	правильно	неправильно	
КК	21 %	47 %	32 %
ЕК	68 %	17 %	15 %

Таблиця 3.8

Використання учнями правил мовленнєвого етикету у діалогічних висловлюваннях

Класи	Учні (%), які використали правил мовленнєвого етикету		Учні (%), які не використали правил мовленнєвого етикету
	правильно	неправильно	
КК	33 %	28 %	39 %
ЕК	70 %	20 %	10 %

Аналіз результатів перевірки творчих робіт показав, що учні експериментальних класів більш широко і доцільно використали правила мовленнєвого етикету; слова, що позначають культурно-ціннісні поняття; лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики, ніж учні контрольних класів. Це свідчить про успіх роботи, спрямованої на збагачення мовлення школярів необхідними одиницями мови і культури.

Наведені приклади свідчать про те, що цілеспрямована робота з лексичними одиницями, що мають національно-культурний компонент

семантики; словами, що позначають культурно-ціннісні поняття, сформували в учнів експериментальних класів стійкий інтерес до вивчення новогрецької мови і культури, викликала бажання використовувати набуті знання для досягнення виразності й зрозумілості при створенні власних висловлювань.

Як у контрольних, так і в експериментальних класах учнівські роботи містили різного роду мовленнєві помилки та недоліки. Однак їх кількість у результатах творчих завдань учнів експериментальних класів порівняно менша.

Представлені дані підтверджують гіпотезу нашого дослідження: формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови є ефективнішим за умови систематичного виконання завдань, спрямованих на розвиток лінгвокультурологічних умінь учнів.

Висновки до 3 розділу

Текст є основною одиницею формування мовної особистості, оскільки саме через нього учень отримує можливість засвоювати нові знання і цінності, духовну культуру свого та іншого народів. Тому соціокультурна лінія навчання, складовою якої є лінгвокультурологічна, має реалізовуватися на основі відібраних культурологічних текстів.

Для успішності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів на заняттях з новогрецької мови необхідно було відібрати навчальні матеріали. При відборі навчальних матеріалів враховувались такі принципи: принцип комунікативної необхідності й достатності, принцип тематичного відбору, принцип доступності відібраних матеріалів для його засвоєння, принцип вживаності (частотності, поширеності), принцип соціокультурного потенціалу; та критерії:

автентичність, відповідність текстів тематиці, врахування мовного мінімуму, обсяг, критерій соціокультурної цінності.

У експериментальній методиці відбір культурологічних текстів здійснювався відповідно до тем передбачених навчальною програмою з новогрецької мови, з урахуванням вище перелічених принципів та критеріїв їх відбору.

Для успішності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови були визначені такі вміння учнів, які необхідно розвивати: когнітивні, аналітико-оцінювальні, творчі.

Якісними показниками сформованості лінгвокультурологічної компетентності визначено: розуміння культурологічної інформації у процесі роботи з текстами; знаходження у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття; розпізнання та класифікація лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, складання на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди; вміння пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставлення прислів'їв грецького й українського народів; використання правила мовленнєвого етикету в залежності від комунікативної ситуації; вміння відповідати на запитання до текстів, визначати тему й основну думку, знаходити нову і відому інформацію; визначення й аналіз ціннісних принципів грецького народу, світоглядних й естетичних проблем, відображених у оригінальних культурологічних текстах; складання зв'язних висловлювань на культурно значущу тематику, відображену у програмі; складання діалогів, монологів, включаючи в них слова, що позначають культурно-ціннісні поняття.

Проведення експерименту та отримання й інтерпретація результатів цього експерименту вказали на доцільність використання пропонованої методики. Про це свідчить обчислення результатів зрізів, проведених у ЕК та КК. Статистичні підрахунки показали, що приріст після експериментального

навчання значно вищий в ЕК, у яких використовувався комплекс завдань спрямований на формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови.

Експеримент засвідчив, що цілеспрямована робота з лексичними одиницями, які мають національно-культурний компонент семантики; словами, що позначають культурно-ціннісні поняття, сформували в учнів експериментальних класів стійкий інтерес до вивчення новогрецької мови і культури, викликала бажання використовувати набуті знання для досягнення виразності й зрозумілості при створенні власних висловлювань.

Статистичні дані експерименту підтверджують гіпотезу дослідження: формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови є ефективнішим за умови систематичного виконання завдань, спрямованих на розвиток лінгвокультурологічних умінь учнів.

Для отримання кращих результатів з формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови, варто систематично застосовувати завдання спрямовані на розвиток когнітивних, аналітико-оцінювальних й творчих умінь учнів, під час роботи з культурологічними текстами.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз визначень «лінгвокультурологічна компетентність» засвідчив множинність підходів до її розуміння та дозволив уточнити її як здатність учнів використовувати у процесі комунікації знання про культуру народу, втілену в його національній мові, продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування

Установлено, що лінгвокультурологічна компетентність за змістом має інтегративний характер. Її розвиток пов'язаний із процесом розвитку всіх основних компетентностей і передбачає засвоєння комплексного знання про мову як про систему мовних, культурних, соціальних норм і духовних цінностей, що зумовлені національною своєрідністю, ментальними установками народу.

В змісті лінгвокультурознавчої компетентності питання взаємодії мови і культури слід розглядати в соціокультурному контексті й аспекті комунікативної здатності, що відображає специфічні риси суспільства та його культури, які виявляються через комунікативну поведінку носіїв певної культури.

Складовими лінгвокультурологічної компетентності визначено: усвідомлення мови як форми вираження культури народу; розуміння того, що слова і фрази мови часто мають культурний підтекст, знання якого важливе для взаєморозуміння; опанування національно-культурної специфіки мови і мовної поведінки, мовного етикету, культури міжнаціонального спілкування; розуміння розмаїття мов і культур на основі міжкультурного і мовного зіставлень; розвиток толерантності як у міжособистісному, так і в міжнаціональному спілкуванні; здатність до вирішення комунікативних завдань з урахуванням національно-культурних особливостей учасників спілкування.

2. Шляхом здійснення теоретичного аналізу з'ясовано механізми сприйняття й розуміння лінгвокультурологічної інформації під час роботи з

текстом і психологічне підґрунтя для сприйняття такої інформації. Найвищий рівень розуміння тексту передбачає розуміння затекстової інформації, коли мисленнєва діяльність часто виходить за межі повідомлення. Для досягнення учнями найвищого рівня розуміння тексту необхідно означити принципи, методи та прийоми, використання яких сприятиме глибинному розумінню тексту й відповідно стане базою для формування лінгвокультуролонічної компетентності учнів.

Вивчення науково-методичної літератури дозволило теоретично обґрунтувати й визначити лінгводидактичні засади формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови, які ґрунтуються на комунікативній спрямованості навчання, що визначає зміст, методи й засоби навчання.

3. Аналіз навчально-методичного забезпечення формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови засвідчив, що чинні програми з новогрецької мови відповідають загальним вимогам; в них окреслено спрямування навчального процесу на вивчення об'ємного культурознавчого блоку; передбачено реалізацію міжпредметних зв'язків для поглибленого розуміння мовних явищ, розширення світогляду учнів.

Аналіз навчальної літератури показав, що підручни «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο» містять об'ємний соціокультурологічний матеріал. Однак, тематика текстів цієї навчальної літератури не завжди відповідає тематиці програми. Робочі зошити методично вдало розроблені, але у них не простежується систематичність роботи з специфічною лексикою новогрецької мови.

Результати анкетування вчителів й учнів, результати виконаних учнями завдань, довели, що під час вивчення новогрецької мови процес формування лінгвокультурологічної компетентності не набув послідовної реалізації через недостатню розробленість змістової сторони й методичного забезпечення, які б відображали теоретичні та практичні аспекти досліджуваної проблеми,

пропонували б конкретну технологію, яка б мала на меті формування лінгвокультурологічної компетентності учнів. Таким чином, доведено актуальність розроблення методики формування лінгвокультурологічної компетентності, необхідність запровадження системи вправ, побудованої на спеціально дібраному текстовому матеріалі.

4. Визначені критерії та виокремлені на їхній основі рівні дали змогу з'ясувати фактичний рівень сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів; констатувальний етап експерименту засвідчив перевагу середнього й низького рівнів сформованості лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів, тоді як під час формувального етапу співвідношення змінилося з перевагою високого й середнього рівнів.

5. Розроблена методика була спрямована на розвиток в учнів умінь сприймати й розуміти культурологічну інформацію в процесі роботи з текстами, знаходити у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття, усвідомлювати їх універсальне значення та національну складову, знаходити у тексті відому і нову культурологічну інформацію й розмежовувати її, визначати й аналізувати ціннісні принципи народу, світоглядні й естетичні проблеми, відображені у оригінальних культурологічних текстах; розвиток творчих здібностей учнів.

Експеримент засвідчив, що цілеспрямована робота з лексичними одиницями, які мають національно-культурний компонент семантики; словами, що позначають культурно-ціннісні поняття, сформувала в учнів експериментальних класів стійкий інтерес до вивчення новогрецької мови і культури, викликала бажання використовувати набуті знання для досягнення виразності й зрозумілості у процесі створення власних висловлювань.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність у з'ясуванні всіх аспектів проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 5–6-х класів у процесі навчання новогрецької мови, а лише відбиває основні аспекти цієї роботи. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у

теоретичному і технологічному розробленні проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності учнів середньої школи у процесі навчання новогрецької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1999. – 896 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский – М.: Педагогика, 1997. – 103 с.
3. Бабич Н. Д. Лінгвопсихологічні основи навчання і вивчення мови / Н. Д. Бабич ; Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Рута, 2000. – 176 с.
4. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: [науч.-метод. сб.]. – М., 2002. – С. 14–32.
5. Балабанов К. В. Національно-культурне і громадянське життя греків України у II пол. XX ст. – на поч. XXI ст. / К. В. Балабанов, С.П. Пахоменко. – Маріуполь : Новий світ, 2006. – 239 с.
6. Балабанов К. Греческое образование в Украине / К. Балабанов // Газета конгресу нац. громад України. 2009. – № 21/91. – С. 2.
7. Балабанов К. Національно-культурне життя греків України у другій половині XX ст. – на початку XXI ст. / К. Балабанов, С. Пахоменко. – Маріуполь : [б. в.], 2006. – 260 с.
8. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1986. – 543 с.
9. Бацак Н. І. Греки Північного Приазов'я: культурно-просвітницький розвиток (кін. XVIII–поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец 07.00.01 «Історія України» / Бацак Н. І. ; Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. – К., 1999. – 20 с.
10. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 344 с.

11. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – Київ : Довіра, 2007. – 205 с.
12. Белянин В. П. Психолінгвістика : учебник / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2004. – 232с.
13. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1995. – 336 с.
14. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 352 с.
15. Беляєв О. М. Методика мови як наука / О. М. Беляєв // Дивослово. – 2002. – № 11. – С. 20–24.
16. Библер В. С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / В. С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1993. – 416 с.
17. Бим И. Л. К проблеме оценивания учебника иностранного языка. М.: Иностранные языки в школе. – М., 2002. – № 3. – С. 15–21.
18. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Бирюк О. В. ; Київ. нац. лінгв. ун-т. –Київ, 2006. – 206 с.
19. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов : для викл. вузів, науковців, учителів, студентів. – Київ : Віпол, 1999. – Ч. 1 : Методика використання відеофонограми. – 107 с.
20. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова]. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
21. Бондаренко Н. В. Про концепцію мовної освіти національних спільнот в Україні / Н. В. Бондаренко // Почат. шк. – 1995. – № 10/11. – С. 24–27.

22. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны : изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / А. А. Брагина. – 2-е изд. – М. : Рус. яз., 1986. – 152 с.
23. Брусенцева О. А. Впровадження інноваційних педагогічних технологій як складова розвитку вищої освіти в сучасних умовах // Теорія та методика управління освітою / О. А. Брусенцева // 2010 р. – № 4. с.10.
24. Булаховський Л. А. Вибрані праці : в 5-ти т. / Л. А. Булаховський ; голова редкол. І. К. Білодід ; АН УРСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. – Київ : Наук. думка, 1977. – Т. 2 : Українська мова. – 630 с.
25. Булыгина Т. В. Языковая концептуализация мира / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелёв. – М. : Просвещение, 1997. – 247 с.
26. Бутенко Ж. В. Коммуникативная компетенция: набор или модель / Ж.В. Бутенко // Формирование коммуникативной компетенции на русском языке у иностранных учащихся : тезисы докл. всесоюз. науч.-метод. конф. – Львов, 1990. – С. 15–16.
27. Бюлер К. Теория языка: репрезентативная функция языка / К. Бюлер ; под ред. Т. В. Булыгиной. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 502 с.
28. Бутківська Т. В. Цінності в контексті соціокультурної освіти / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 33–39.
29. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М., 1992. – 134 с.
30. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту / Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 112 с.
31. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах : науково-теоретичні засади та методичні рекомендації / М. С. Вашуленко. – Київ : Рад. шк., 1991. – 110 с.

32. Ващенко В. С. Самобутні тенденції у розвитку мови: навч. посіб. / В. С. Ващенко, А. М. Поповський. – Дніпропетровськ : Вид-во ДДУ, 1995. – 44 с.
33. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Вдовіна Т. О. ; Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2002. – 282 с.
34. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
35. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : избр. психол. тр. / Л. С. Выготский – М. ; Воронеж, 1996. – 512 с.
36. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография : избр. тр. / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1977. – 132 с.
37. Вежбицкая А. Понимание культуры через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая; пер. с англ. А. Д. Шмелёва. – М. : Языки славян. культуры, 2001. – 288 с.
38. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
39. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Директ-Медиа, 2014. – с. 260.
40. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
41. Влахов С. Непереводимое в переводе 5-е изд. / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Р. Валент, 2012. – 406 с.
42. Воробьев В. В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма) / В. В. Воробьев. – М. : Наука, 1993. – 107 с.

43. Воробьёв В. В. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Воробьёв. – М. : РУНД, 2008 – 336 с.
44. Воробьёв В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьёв // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ Братислава, 1999 : докл. и сообщ. рос. учёных. – М., 1999. – С. 96–117.
45. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей [Електронний ресурс] / А. М. Галенко. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12gamsfs.pdf> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.
46. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. – 6-е изд., М. : Академия, 2009. – 336 с.
47. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Пособие для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – с. 157.
48. Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология. – М, 1992. – С. 230–242.
49. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
50. Гам В. И. Разработка учебных курсов на основе компетентностного подхода / В.И. Гам, А.А. Филимонов, Л.П. Шипицына – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 82 с.
51. Герд А. С. Введение в этнолингвистику / А. С. Герд. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 488 с.
52. Глущенко Л. М. Діалогічні тексти у підручниках «Ελληνικά τόρα 1+1», «Ελληνικά τόρα 2+2» та їх комунікативні цілі / Л. М. Глущенко, М. Т. Мокривська // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті

міжнародного співробітництва : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. – Маріуполь, 2011. – С. 394–395.

53. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Голованчук Л. П. ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т – К., 2003. – 340 с.

54. Голуб Н. Б. Суть компетентнісного навчання української мови в основній школі [Електронний ресурс] / Н.Б. Голуб, Г.Т. Шелехова, А.В. Ярмолук, В.І. Новосьолова // Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/upload/iblock/> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.

55. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів власне українською лексикою : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Голуб Н. Б. ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 1997. – 170 с.

56. Городня О. С. Формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції в учнів початкових класів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс] / О. С. Городня // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Городня_О.С._Формування_країнознавчої_та_лінгвокраїнознавчої_компетенції_в_учнів_початкових_класів_на_уроках_іноземної_мови (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.

57. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів / О. Горошкіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22. – Ч II. – С. 183–189.

58. Греки в Україні: історія та сьогодення. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://ru.osvita.ua/vnz/reports/world_history/31477/ (дата звернення 15.05.2017). – Назва з екрана.

59. Грибан Г. В. Взаємозв'язок у вивченні мови та літератури / Г. В. Грибан // Дивослово. – 1998. – № 2. – С. 19–22.

60. Грищенко А. П. Лексикологія. Фразеологія / А. П. Грищенко // Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. – Київ, 1997. – С. 98–237.
61. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою: вчимо слухати й розуміти почуте (для шк. нац. меншин) : посіб. для вчит. почат. кл. / І. П. Гудзик. – Київ: Пед. думка, 2003. – 138 с.
62. Гудзик І. П. Проблеми мовної освіти в Україні / І. П. Гудзик // Рід. джерела. – 2002. – № 4. – С. 4–8.
63. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков. – М. : Просвещение, 1999. – 248 с.
64. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
65. Гурвич П. Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки / П. Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2013. - № 4. – С. 3–9.
66. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : спецкурс / П. Б. Гурвич. – Владимир: Изд-во Владимир. гос. пед. ин-та, 1980. – 104 с.
67. Гуслова М. Н. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие для сред. проф. образования / М.Н. Гуслова. – М. : Издательский центр "Академия", 2010. – 287 с.
68. Давидченко І. Д. Періоди розвитку поняття «лінгвокультурологічна компетентність» у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів [Електронний ресурс] / І. Д. Давидченко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/4_NIC_2016/Pedagogica/2_207146.doc.htm (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.
69. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам : теорет. курс / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая ; под общ. ред. М. Я. Демьяненко. – Киев : Вища шк., 1976. – 282 с.

70. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затвердж. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392. – Київ, 2011. – 61 с.

71. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др. ; под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

72. Добра Е. История и проблемы современного национального образования греков Приазовья / Е. Добра // Мариуполь: история и перспективы: [сб. тр. науч.- практ. конф.]. – Мариуполь, 2002. – С. 121–123.

73. Добра О. М. Μαθαίνω ελληνικά / О. М. Добра, Л. В. Чайка, Н. М. Лаго, М. Ю. Редько ; Федерація грец. т-в України. - Мариуполь: Новий світ, 2010. – 143 с.

74. Добра О. М. Μαθαίνω ελληνικά. Τετράδιο εργασιών / О. М. Добра, Л. В. Чайка, Н. М. Лаго, М. Ю. Редько ; Федерація грец. т-в України. – Мариуполь : Новий світ, 2010. – 63 с.

75. Добра О. М. Η ελληνική γλώσσα (2^ο έτος εκμάθησης). Θεωρία / О. М. Добра ; Федерація грец. т-в України. – Мариуполь : Новий світ, 2011. С. – 123.

76. Добра О. М. Η ελληνική γλώσσα (2^ο έτος εκμάθησης). Ασκήσεις / О. М. Добра ; Федерація грец. т-в України. – Мариуполь : Новий світ, 2011. – 51 с.

77. Долматова М. П. Принцип відбору текстового матеріалу для навчання читання іноземною мовою у вищих навчальних закладах / М. П. Долматова, К. Г. Долматова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 90–92.

78. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з російською мовою навчання : [монографія] / В. Ф. Дороз. – Київ ; Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. – 184 с.

79. Дороз В. Ф. Національні соціокультурні концепти та стереотипи мовленнєвого спілкування, їх значення у навчанні української мови учнів

національних спільнот / В. Ф. Дороз // Мова і культура. –2008. – Вип. 10, т.V. – С. 318–324.

80. Дороз В. Ф. Соціокультурні знання як основа формування толерантності учнів у полікультурному суспільстві / В. Ф. Дороз // Пед. науки : теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. пр. – Суми, 2007. – Ч. 4. – С. 109–117.

81. Дороз В. Ф. Соціокультурні стереотипи в контексті кроскультурного навчання учнів білінгвів української мови / В. Ф. Дороз // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів, 2009 – Вип. 4 – С. 72–80.

82. Дридзе Т. М. Коммуникативная лингводидактика в расширении оснований социальных связей: семиосоциопсихологический подход» // Мир психологии. – 1996. № 2. – С. 15–24.

83. Дубровина И. В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 464 с.

84. Жадько Ю. Мова як поліфункціональне духовне явище / Ю. Жадько, В. Жадько. – Запоріжжя : ЗЮІ МВС України, 1998. – 86 с.

85. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: деякі аспекти досліджень / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 2001. № 5. – С. 48–63.

86. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Академия, 2003. – С. 310–331.

87. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С. Ф. Жуйков. – М. : Педагогика, 1979. – 184 с.

88. Егоркина Ю. Э. Белорусские праздники как фактор формирования лингвокультурной компетенции иностранных учащихся на занятиях по РКИ / Ю. Э. Егоркина // Сб. работ 67 науч. конф. студентов и аспирантов Белорус. гос. ун-та, 17-20 мая 2010 г., Минск : в 3ч. – Мн., 2011. – Ч. 2. – С. 49–52.

89. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова // СПб., 2005. – 351 с.
90. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации / Н. В. Елухина // Иностр. яз. в шк. – 2002. № 3. – С. 9–13.
91. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г.Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
92. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : [підручник] / А. М. Єрмоленко. – Київ : Либідь, 1999. – 488 с.
93. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
94. Закон України. Про освіту. Стаття 6. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12> (дата звернення 15.05.2017). – Назва з екрана.
95. Залевская А. А. Понимание текста: психолингвистический подход : учеб. пособие / А. А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – 177 с.
96. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. Зимняя. – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – С. 19.
97. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
98. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Модек, 2001. – 432 с.
99. Зинченко Т. Н. К вопросу об эстетической функционально-культурного компонента семантики слова / Т. Н. Зинченко, Т. Н. Мищенко, Г. П. Сиротина // Язык и культура : доклады Перв. Междун. конф. – Киев, 1993. – С. 62–69.

100. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад: на матеріалі англомовних перекладів української прози / Р. П. Зорівчак. – Львів : Вид-во при Львів. держ. ун-ті, 1989. – 214 с.

101. Зорька Н. Н. Формирование у учащихся начальных классов орфографической грамотности при обучении русскому языку как второму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Зорька Н. Н. ; Ин-т педагогики АПН Украины Киев, 2004. – 225 с.

102. Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі : інструкт.-метод. лист М-ва освіти і науки України від 24.05.13 № 1/9-368 // Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. – 2013. – № – 19/21. – С. 11–34.

103. Калинин В. А. Фоновые знания как компонент социокультурной компетенции будущего учителя иностранного языка / В. А. Калинин // Збірник наукових праць / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2004. – Ч. I – С. 66–68.

104. Каменская О. Л. Текст и коммуникация : [учеб. пособие] / О. Л. Каменская. – М. : Высш. шк., 1990. – 152 с.

105. Капинос В. И. Ошибки и недочёты речи учащихся / В. И. Капинос // Методика развития речи на уроках русского языка : кн. для учителя. – М., 1991. – С. 29–38.

106. Караман С. О. Ознайомлення з текстом та його особливостями / С. О. Караман // Наука і сучасність : [зб. наук. пр.]. – Київ, 2006. Вип. 44. – С. 17–28.

107. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.

108. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов; [изд. 6-е]. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 264 с.

109. Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 191–206.
110. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму) / Р. Кісь. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.
111. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 83 с.
112. Колесник К. В. Застосування лінгвокультурологічного підходу в навчанні новогрецької мови у загальноосвітніх навчальних закладах України / К. В. Колесник // Наукові записки. Серія: Педагогіка / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – № – 1. – С. 93–99.
113. Колесник К. В. Значение и роль культуры в обучении новогреческому языку как иностранному / К. В. Колесник // Вопросы педагогики и психологии. Научная дискуссия : сб. ст. – М., 2014. – № – 6. – С. 47–50.
114. Колесник К. В. Культурологічний матеріал у підручниках з новогрецької мови для 5-6 класів / К. В. Колесник // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон, 2013. – Вип. 20. – С. 57–61.
115. Колесник К.В. Лінгводидактична модель формування лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання новогрецької мови / К. В. Колесник // Наукові записки: [збірник наукових статей] / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова; Упор. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – Випуск СXXXI (№ 132). – (Серія педагогічні науки). – С. 174 – 181.
116. Колесник К. В. Методичні аспекти реалізації лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови у 5 класах загальноосвітніх навчальних закладів України / К. В. Колесник //

Збірник науково-методичних матеріалів з новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України. – Маріуполь, 2012. – С. 67–70.

117. Колесник К. В. Міжкультурний підхід у навчанні новогрецької мови як іноземної / К. В. Колесник // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2015. – Вип. 738 : Педагогіка та психологія. – С. 67–71.

118. Колесник Е. В. Применение программы Hot Potatoes для проверки лингвокультурологических знаний на уроках новогреческого языка / Е. В. Колесник // Вопросы педагогики и психологии. Научная дискуссия : сб. ст. – М., 2014. – № 5 (26). – С. 60–67.

119. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англomовного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Коломінова О. О. ; Київ. держ. лінгвіст. ун-т. – Київ, 1998. – 181 с.

120. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Наука, 1982. – Т. 1. – 693 с.

121. Конышева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Конышева. – Мн. : ТетраСистемс, 2005. – 352 с.

122. Коновалова Л. В. Коммуникативная компетенция подростков / Л.В. Коновалова // Мир психологии. – 2009 – № – 4. – С. 77–80.

123. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія: [навч. посіб. для ВНЗ] / В. І. Кононенко. – Київ : Вища шк., 2008. – 327 с.

124. Кононенко І. В. Національно-мовна картина світу: зіставний аспект (на матеріалі української та російської мов) / І. В. Кононенко //Мовознавство. – 1996. – № 6. – С. 39–46.

125. Конституція України. Стаття № 53. Кожен має право на освіту. – 1996. С. 16–17.

126. Концепция обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины // Рус. словесность в шк. Украины. – 2002. – № – 4. – С. 5–8.
127. Короткий тлумачний словник української мови / укл. : Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та ін. ; відп. ред. Л. Л. Гумецька. – Київ : Рад. шк., 1978. – 296 с.
128. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми: Сум. держ. ун-т, 2001. – 187 с.
129. Костомаров В. Г. Как тексты становятся прецедентными / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Рус. яз. за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 73–76.
130. Костомаров В. Г. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 5. – С. 3–6.
131. Костюк Б. Перший підручник урумської мови : презентація у Києві [Електронний ресурс] / Б. Костюк. – Режим доступа : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/1495635.html> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.
132. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
133. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
134. Клычникова З. И. Особенности понимания читаемого учащимися различных возрастных групп / З. И. Клычникова, Н. Н. Сметанникова // Психология обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. – М., 1978. – С. 13–31.
135. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекцій / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.

136. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : лекц. курс / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
137. Крупко А. Г. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения / А. Г. Крупко // Иностр. яз. в шк. – 1990. – № 6. – С. 11–13.
138. Кузьмина Л. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестн. ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Воронеж, 2001. – № – 2. – С. 86–93.
139. Курач Л. И. Формирование у школьников учений использовать части речи как средства связности текста (5-7 классы школ с русским языком обучения) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Курач Л. И. ; Херсон. гос. пед. ун-т. – Херсон., 1999. – 186 с.
140. Курач Л. І. Концептуальні засади лінгвокультурологічного підходу до навчання російської мови в загальноосвітніх школах України / Л. І. Курач // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Київ, 2007. – Т. 25 (64), № 1, ч. 2. – С.294–298.
141. Курач Л. І. Проблема розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання мов національних меншин / Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич // Укр. пед. журн. – 2015. – № 3. – С. 136–144.
142. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2014. – №2 (112). – 64 с. – С. 2–7.
143. Лаврусевич Н. О. Оригінальний художній текст у практиці культуропровідності освіти сучасної школи // Н. О. Лаврусевич, Л. Ю. Лагодзинська // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 10. – С. 137–142.
144. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.

145. Левко А. И. Проблема ценности в системе образования / А. И. Левко, Л. В. Ахмерова. – Мн. : НИО, 2000. – 311 с.
146. Левченко Т. М. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів етнокультурознавчою лексикою : дис. ... канд. пед наук : 13.00.02 / Левченко Т. М. ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 243 с.
147. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев. – М. : Моск. психосоц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001 – 448 с.
148. Лингвистическая и этнокультурная ситуация в греческих селах Приазовья (по материалам экспедиции 2001–2004 гг.) / под. ред. М. Л. Кисилиер. – СПб. : Алатея, 2013. – 448 с.
149. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам на материале французского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gendocs.ru/v22345/?cc=8> (дата обращения 10.03.2017). – Заголовок с экрана.
150. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. – Азбука, 2016. – 448 с.
151. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Избранные статьи: В 3-х Т. – Таллин: Александров, 1992. – Т.1. – С. 148 – 207.
152. Мамутова З. С. Обучение лексике крымскотатарского языка учащихся 5-6 классов на основе лингвокультурологического подхода : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Мамутова З. С. ; Ин-т педагогики НАПН Украины. – К., 2012. – 243 с.
153. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
154. Масальський В. І. Розвиток мовлення / В. І. Масальський // Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. – Київ, 1962. – С. 24–34.
155. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 207 с.

156. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – С. 208.
157. Мельничайко В.Я. Элементы лингвистического анализа художественного текста на уроках речи // Дивослово. – К.: Вид-во «Логос», 1998. – № 2. – С. 15 – 18.
158. Методи і прийоми навчання іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrbukva.net/102732-Metody-i-priiemy-obucheniya-inostrannomuyazyku.html> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.
159. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студентів вузів С. Ю. Ніколаєва [та ін] ; ред. К. І. Онищенко. – Київ : Ленвіт, 1999. – 319 с.
160. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. – 446 с.
161. Методика развития речи на уроках русского языка / Богуславская Н.Е., Капинос В.И. и др. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С. 140 – 154.
162. Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990. – 366 с.
163. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студентів-філологів / за ред. М. І. Пентиліук. – Київ : Ленвіт, 2000. – 264 с.
164. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземних мов у 2013-2014 н. р. : дод. 1 : лист М-ва освіти і науки України від 24.05.2013 №1/9-368 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fcontent%2F%25D0%259E%25D1%2581%25D0%25B2%25D1%2596%25D1%2582%25D0%25B0%2Fmon-1-9-368.pdf&name=lmon-1-9-368.pdf&lang=uk&c=58ce6d66aa16> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.

165. Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 1-4 класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / укл. програм : Л. Л. Сагірова, Т. М. Кіор, В. В. Нікішова. – Маріуполь, 2012. – 29 с.

166. Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів України з вивченням іноземної мови / укл. програм: Л. Л. Сагірова, Т. М. Кіор, В. В. Нікішова. – Маріуполь, 2012. – 30 с.

167. Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 5-9 класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / укл. : Л. Л. Сагірова, Т. М. Кіор, В. В. Нікішова. – Маріуполь, 2012. – 34 с.

168. Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів України з вивченням іноземної мови / укл. : Л. Л. Сагірова, Т. М. Кіор, В. В. Нікішова. – Маріуполь, 2012. – 37 с.

169. Навчальна програма з новогрецької мови для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською або російською мовами навчання з вивченням іноземних мов / укл. Добра О. М. – Маріуполь, 2013. – 25 с.

170. Навчальна програма факультативного курсу «Культура Греції. Грецькі пісні» для учнів середнього та старшого шкільного віку / укл. Юр'єв М.Г. – Маріуполь, 2006. – 29 с.

171. Навчальна програма з курсу «Культура Греції. Грецькі народні танці» для недільних шкіл / укл. Потіпак Ю. А. – Маріуполь, 2006. – 14 с.

172. Навчальна програма спецкурсу «Література Греції» / укл. Б. О. Константинов. – Маріуполь, 2012. – 20 с.

173. Навчальна програма спецкурсу «Країнознавство. Греція (історичний екскурс) : поясн. зап. / укл. Б.О.Константинов. – Маріуполь, 2012. – 7 с.

174. Народознавство України: народи великої України /Традиції і звичаї народів України / Греки [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.spadshina.com/programs/narodoznastvo-ukrayini-narodi-velikoyi->

ukrayini/traditsii-i-obichai-narodov-ukraini/greki/ (дата звернення 15.05.2017). – Назва з екрана.

175. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : проект. – Київ : Освіта, 2002. – 24 с.

176. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – № – 1. – С. 50–57.

177. Николаева Н. С. Культурный компонент в системе коннотации слова / Н. С. Николаева, А. В. Спасова, В. И. Говердовский // Язык и культура : материалы первой Междунар. конф. – Киев, 1992. – С. 64–65.

178. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: [навч. посіб.] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак – Київ : Просвіта ; Книга пам'яті України, 2000. – 368 с.

179. Нефедова М. А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения в VII-IX классах / М. А. Нефедова // Иностр. яз. в shk. – 1991. – № 4. – С. 38–43.

180. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

181. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. – 1999. – № 2. – С. 6–12.

182. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

183. Орехова И. Я. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранному языку / И. Я. Орехова // Иностр. яз. в shk. – 2004. – № 5. – С. 28–30.

184. Паламарчук О. Л. Відтворення української національно-характеристичної лексики в художньому перекладі / О. Л. Паламарчук // Взаимодействие украинского и русского языков на территории Украины и актуальные проблемы их исследования и преподавания : материалы I Ганичевских чтений. – Полтава, 1993. – Т. 2. – С. 38–40.

185. Пападопулос В. Мова як знаряддя поширення культури (на прикладі грецької мови) [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/47-1/3.pdf (дата звернення 15.05.2017). – Назва з екрана.

186. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів [.: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Пасічник Т. Д. ; Київ. нац. лінгв. ун-т.– Київ, 2011. – 300 с.

187. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

188. Пассов Е.И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам / : учеб. пособие / под ред.: Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ Интерлингва, 2002. – 40 с.

189. Пашковская Н. А. Развитие речи учащихся / Н. А. Пашковская, Г. М. Иваницкая, Л. Н. Симоненкова. – Киев : Рад. шк., 1983. – 199 с.

190. Пашковская Н. А. Лингводидактические основы обучения русскому языку : пособие для учителя / Н. А. Пашковская. – Киев : Радянська школа, 1990. – 192 с.

191. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. Пентилюк // Вісник Львів. ун-ту. – Вип. 50. – Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=19543> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.

192. Пентилюк М. І. Аналіз тексту на уроках мови / М. І. Пентилюк. – Дивослово 1999. – № 3. С. 30 – 32.

193. Плахотник В. М. Методична система і підручник / В. М. Плахотник // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 р. – Київ, 2012. – С. 179–180.
194. Плисько К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови / К. М. Плисько. – Харків, 1995. – 189 с.
195. Подгорбунских А. А. Содержание понятия «Лингвокультурная компетентность студентов вуза» / А. А. Подгорбунских // Весник Южно-Уральского государственного университета. – 2011. – № 38. – С. 100–103.
196. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.
197. Пометун О. І. Розвиток компетентісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О. І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України : [матеріали методол. семінару]. – Київ, 2009. – С. 332–345.
198. Пономарів О. Д. Лексика грецького походження в українській мові / О. Д. Пономарів. – К. : Просвіта, 2005. – 127 с.
199. Потебня А. А. Мысль и язык/ А. А. Потебня // Собрание трудов. – М. : Лабиринт, 1999. – 267 с.
200. Принципи навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/12810419/pedagogika/printsipi_navchannya (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.
201. Проценко-Пичаджи А. Федерация греческих обществ Украины: основные направления деятельности / А. Проценко-Пичаджи // Україна–Греція: історична спадщина і перспективи співробітництва : зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф., Маріуполь, 27-29 трав. 1999 р. – Маріуполь, 1999. – Т. 1, ч. 1. – С. 65–68.

202. Прохоров Е. Ю. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Е. Ю. Прохоров. – М. : Педагогика– Пресс., 1996. – 215 с.
203. Прохоров Ю. Е. Русское коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2002. – 277 с.
204. Психофізіологічні особливості дітей 10-11 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://alkema0213.blogspot.com/2013/03/10-11.html> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.
205. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Радецька С. В. ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2005. – 265 с.
206. Реалізація компетентнісного підходу в 5 класі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 93–102.
207. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
208. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.
209. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.
210. Румэку глоса : [крат. пособие для нач. изучения румейск. яз.] / сост. Г. А. Анимица, М. П. Галикбарова. – Донецк : [б. и.], 2012. – 182 с.
211. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : [учеб. пособие] / А. П. Садохин. – М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.

212. Сазонова Т. К. Отбор языкового и речевого материала, обладающего культурной ценностью, для обучения обсуждению на русском языке / Т. К. Сазонова // Язык и культура. – Киев, 1997. – Ч. 5. – С. 94–95.
213. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в shk. – 2001. – № 2. – С. 17–24.
214. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В. В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
215. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику : курс лекций / Л. В. Сахарный. – Л. : ЛГУ, 1989. – 184 с.
216. Саяхова Л. Г. Спецкурс «Русский язык в диалоге культур» в профессиональной подготовке студентов-филологов / Л. Г. Саяхова // Сопоставительная филология и полилингвизм : сб науч. тр. – Казань, 2003. – С. 127–135.
217. Семчинський С. В. Загальне мовознавство / С. В. Семчинський. – Київ : Освіта, 1996. – 397 с.
218. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс; Универс, 1993. – 654 с.
219. Синельникова Л. Комплекс професійних компетентностей у проєкції на особистість філолога ХХІ століття / Л. Синельникова // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1. – С. 109–117.
220. Словарь методических терминов [Электронный ресурс] / [под ред. А.Э. Азимова, А.И. Щукина]. – М. : Справ.-информ. Интернет-портал «Грамота. Ру», 2005. – Режим доступа : (дата обращения 10.03.2017). – Заголовок с экрана.
221. Смелякова Л. П. Принцип отбора англоязычных художественных произведений по социокультурному потенциалу / Л. П. Смелякова // Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбора) : монография. – СПб., 1992. – С. 27–47.
222. Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Мн. : Современ. слово, 2001. – 928 с.

223. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в средней школе / Сысоева Е.Э. // Педагогика. – 2007 – № – 5. – С.6–15.
224. Смолина М. Урумский язык Урум дили (приазов. вариант) : учеб. пособие для начинающ. с аудиоприл. / М. Смолина. – Киев : БЛАНК-ПРЕСС, 2008. – 168 с.
225. Солдатенко М. В. Мотивация обучения иностранному языку и способы ее повышения / М. В. Солдатенко // Пед. образование и наука. – 2008. – № – 3. – С. 97–102.
226. Смирнова И. Н. Организация работы с текстом для просмотрового чтения / Смирнова И.Н. // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб.: «Каро», 2001. – С. 74–82.
227. Локшина О. І. Становлення «компетентісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України : [матеріали методол. семінару]. – Київ, 2009. – С. 19–33.
228. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – Москва : Ин-т психологии РАН ; Академ. проект, 1999. – 320 с.
229. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология./ Н.Ф.Талызина – М.: Издат. центр «Академия», 1998. – 288 с.
230. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
231. Терентьева Н. Греки в Україні: історія та сучасність : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Н. Терентьева, К. Балабанов. – К. [б.в.], 2008. – Ч. 2. – 318 с. : іл.
232. Терентьева Н. О. Греки в Україні: історія та сучасність : [навч. посіб. для вищ. навч. закл.] / Н. О. Терентьева, К. В. Балабанов. – Київ : Аквілон-Плюс, 2007. – Ч. 1. – 352 с.
233. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: [учеб. пособие] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 624 с.

234. Толстой Н. И. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н. И. Толстой. – М. : Просвещение, 1995. – С. 32 – 316.
235. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 6. – С. 22–27.
236. Топалова В. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Топалова В. Н. ; Киев. гос. лингвист. ун-т. – Киев, 1998. – 302 с.
237. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Топтигіна Н. М. ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2003. – 304 с.
238. Упражнения как средства обучения. Часть II: учебное пособие/ Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 6. – С.2–31.
239. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения / М.Б. Успенский. – М.: Знание, 1999. – 128 с.
240. Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира/ Н. В. Уфимцева. - М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 207–219.
241. Фідкевич О. Л. До питання змісту та напрямів лінгвокультурологічної роботи у навчанні російської мови у загальноосвітніх школах України / О. Л. Фідкевич // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Симферополь, 2012. – Т. 25, № 1, ч. 2 .– С.248–252.
242. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 2005. – 256 с.

243. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.

244. Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания / Н. Хомский., В. Звегинцев – М. : БГК Им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ, 1999. – 252 с.

245. Ходякова Л. А. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярослав. пед. весн. – 2011. – № – 2, т. 2. Психолого-педагогические науки. – С. 76–81.

246. Хомаєва А. В. Лінгвокультурологічна компетенція як компонент сучасного навчання англійської мови [Електронний ресурс]/ А. В. Хомаєва // Прикладна лінгвістика 2013: проблеми та рішення : матеріали ІХ Всеукр. наук.-метод. конф. студентів і молодих науковців. – Режим доступу : [lectureId=21798](#) (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.

247. Хорошковська О. Н. Методи навчання української мови як другої / О. Н. Хорошковська // Рідні джерела. – 2000. – № 3. – С. 13–21.

248. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : Интернет-журнал. – 2002. – 23 апр. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 10.03.2017). – Заголовок с экрана.

249. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № – 2. – С. 58–64.

250. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : Интернет-журнал – 2005. – 12 дек. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 10.03.2017). – Заголовок с экрана.

251. Черныш В. В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Черныш В. В. ; Киев. гос. лингвист. ун-т. – Киев, 2001. – 308 с.

252. Шайхатдінов А. З. Проблеми створення освітньої інфраструктури греків Приазов'я: історична ретроспектива та сучасність [Електронний ресурс] / А. З. Шайхатдінов – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Iipd/2008_3_4/chajxatdinov.htm (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.

253. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: уч. пос. – СПб. / С. Ф. Шатилов: изд-во СПбГУ, – 2004. – 56 с.

254. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Снова в мире слова: Пособие для учителя-словесника. — М.: Московское отделение Педагогического общества России, 2001. — 224 с.

255. Шелехова Г. Т. Уроки розвитку зв'язного мовлення в старших класах: посіб. для вчителя / Г. Т. Шелехова. – Київ : Альфа, 1996. – 36 с.

256. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л. В. Щерба //Языковая система и речевая деятельность. М., 1974. - С. 24-39.

257. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.

258. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностр. яз. в шк. – 1980. – № 1. – С. 42–47.

259. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

260. Шукліна С. І. Методика контролю рівня сформованості англomовної соціoкультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх вчителів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Шукліна С. І. ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2006. – 285 с.
261. Якубова Л. Маріупольські греки (етнічна історія) 1778 р. – початок 30-х років ХХ ст./ Л. Якубова. – Київ, 1999. – 331 с.
262. Янковский С. Записки об олимпиаде / С. Янковский // Хронос. – 2001 – № – 6. – С. 8–9.
263. Ярмолюк А. Формування соціoкультурної компетенції старшокласників у процесі роботи над текстом / А. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 7–8. – С. 33–37.
264. Alderson J. Ch. Assessing Reading / J. Ch. Alderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 398 p.
265. Bachman L. The Construct Validation of Some Components of communicative Proficiency / L. Bachman // TESOL Quarterly, 1982. – Vol. 16, № 3. – P. 449–465.
266. Bateman B. Promoting openness toward culture learning: ethnographic interviews for students of Spanish Modern Language Journal, 2002. – p. 318 – 331.
267. Byram M. Cultural Studies in Foreign Language Education / M. Byram. – Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters LTD, 1989. – 165 p.
268. Chomsky, N. Knowledge of Language: its nature, origin, and use / N. Chomsky. - New York: Praeger, 1986. – 698 p.
269. Culture and Communication / S. K. Kitao a. o. (ed.) ; K. Kitao. – Kyoto : Yamaguchi, 1995. – VII, 310 p.
270. Intercultural Competence : A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. V. 1 : The Secondary School / ed. by Lies Sercu. – Aalborg : Aalborg University Press, 1995. – 188 p.

271. Intercultural Sourcebook : Cross Cultural Training Methods. V. 1 / ed. by M. Flower. – Yarmouth : Intercultural Press, 1995. – 230 p.
272. Sapir E. Language / E. Sapir // Encyclopedia of the social sciences. – New York, 1978. – P. 155–169.
273. Sociolinguistics and Language Teaching / ed. by S. L. McKay, N. H. Hornberger. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 484 p.
274. Williams M. Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach. / M. Williams, R. L. Burden ; Cambridge Language Teaching Library. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 240 p.
275. Βασιλάκης Μ., Καββαλάκη Ζ., Καλαπανίδας Κ., Μαθαίνω ελληνικά (προφορική προκαταρκτική διδασκαλία) // Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων – Αθήνα, 1988. – σ. 134.
276. Γακούδη Α. Διαπολιτισμική ικανότητα επικοινωνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας / Γακούδη Α. // Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου, Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας. Ατραπός. – Ρέθυμνο, 2000. – σ. 413.
277. Γεωργογιάννης Π. Διαπολιτισμική εκπαίδευση / Γεωργογιάννης Π. // Βήματα για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. – Πάτρα, 2008. – Τόμος 7. – σ. 520.
278. Γιαννακού Β. Ο λαϊκός πολιτισμός και ο ρόλος του στη διδακτική των γλωσσών [Електронний ресурс]. – σ. 615. – Режим доступа : <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/giannakou.pdf> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.
279. Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, / Π. Θώμου, Ε. Κασσωτάκη, Ε. Λελεδάκη, Γ. Μητροφάνης, Ε. Νικολουδάκη-Σουρή, Κ. Πετράκη // Πράγματα και γράμματα. Επίπεδο 2^ο. Μέρος 2^ο. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, – Αθήνα, 2001. – σ. 133.
280. Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο. Τετράδιο δραστηριοτήτων 1 / Π. Θώμου, Ε. Κασσωτάκη, Ε. Λελεδάκη, Γ. Μητροφάνης, Ε. Νικολουδάκη-Σουρή, Κ. Πετράκη // Πράγματα και γράμματα. Επίπεδο 2^ο. Μέρος 2^ο. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων. – Αθήνα, 2002. – σ. 206.

281. Καγκά Ε. Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης/ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων / Καγκά Ε. – 2001. – Σ. 37–48.

282. Kolesnyk K. Ο ρόλος του πολιτισμού στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Ουκρανίας / Kolesnyk K. // Εκπαίδευση και Ετερότητα 17 Διεθνές Συνέδριο. – Τόμος II. Πάτρα. – 2014. – Σ. 51–58.

283. Μάλλιου Ε. Σχεδιάζοντας το σχολείο του αύριο: Καινοτόμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση / Μάλλιου Ε., Σάββας Σ., Σωτηρίου Σ. // Κ. Τσολακίδης (επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών». – Ρόδος, 2002. – Σ. 117–128.

284. Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου / Μ. Βαγιωνάκης, Μ. Καδής, Φ. Λιαναντωνάκης // Πράγματα και γράμματα. Επίπεδο 2^ο. Μέρος 1^ο. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων. – Αθήνα, 2007. – σ. 120.

285. Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου. Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό / Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων // Μ. Βαγιωνάκης, Μ. Καδής, Φ. Λιαναντωνάκης. – Αθήνα, 2003. – σ. 127.

286. Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου. Τετράδιο δραστηριοτήτων 1 / Μ. Βαγιωνάκης, Μ. Καδής, Φ. Λιαναντωνάκης // Πράγματα και γράμματα. Επίπεδο 2^ο. Μέρος 1^ο. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων. – Αθήνα, 2007. – σ. 117.

287. Μαυρογιώργος Γ. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη)- Πρόταση / Μαυρογιώργος Γ. – Αθήνα : Εκδόσεις «Σύγχρονη εκπαίδευση», 1992. – Σ. 35–63.

288. Σαλτέρης Ν. Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση / Σαλτέρης Ν. // Νέα Παιδεία. – 2004. – Σ. 15–27.

289. Σαπιρίδου Α. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας / Σαπιρίδου Α. // Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Θεωρία και ιστορία της Νέας Ελληνικής γλώσσας. – 2001 – Σ. 4.

290. Σύμβαση-πλαίσιο για την προστασία εθνικών μειονοτήτων. Ουκρανία: κατάσταση υλοποίησης. / Συντάκτης Σάντσενκο Α. –Κίεβο: ΒΚΦ «Τριάδα», 2004. – σ. 69.

291. Σχεδιασμός μαθήματος, διαχείριση τάξης και διδασκαλία τεσσάρων δεξιοτήτων // Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elearning.greek-language.gr/enrol/index.php?id=2> (дата звернення 10.03.2017). – Назва з екрана.

292. Τρούκη Ε. Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη: Εμπόδιο ή ευκαιρία / Τρούκη Ε. // Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας «Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», – Θεσσαλονίκη, 2005. – Σ. 31–39.

293. Φωτίου, Π. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Δ. Ε. του Ν. Ιωαννίνων. Προτάσεις για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. / Φωτίου, Π. // Πρακτικά Επιμορφωτικής Ημερίδας «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις» – Ιωάννινα. 2006. – Σ. 67.

294. Χαραλαμπίκης Χ. Cretological Studies. Language-Literature-Culture, Herakleion: Crete University Press / Χαραλαμπίκης Χ. // Kramsch. – 2001. – Σ. 6.

295. Χατζηδάκη Α. Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις «μικτής δυναμικότητας» /Χατζηδάκη, Α., Γιακούδη, Α. // Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 2^{ου} συνεδρίου «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη Γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση», τ.3^{ος}, – Πάτρα. 2000, – σ. 284.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів новогрецької мови

Прізвище, ім'я, по батькові			
місто/село			
Школа			
стаж роботи			
е-mail (власний, або електронна адреса школи)			
Якими підручниками з новогрецької мови ви користуєтесь? (особливо вказати 5-6 рік навчання)			
Ви користуєтесь додатковими матеріалами, окрім підручника?	так <input type="checkbox"/>	ні <input type="checkbox"/>	Частково <input type="checkbox"/>
Якщо так, то якими? (підкресліть, або напишіть)	іншими посібниками, інтернет-матеріалами, пишете самостійно інше _____		
Якщо частково, у яких випадках? (підкресліть, або напишіть)	пошук граматичних вправ, аудіо-матеріалів, лексичних вправ, текстів культурологічного характеру: свята, міфологія, література, історія Греції інше _____		
Чи є необхідним на уроках мови вивчення культури Греції, України та греків України?	Так <input type="checkbox"/>	ні <input type="checkbox"/>	Частково <input type="checkbox"/>
Якщо так, як часто?	на кожному уроці <input type="checkbox"/>		кілька разів на семестр <input type="checkbox"/>
Чи задовольняють Вас підручники у цьому питанні?	так <input type="checkbox"/>	ні <input type="checkbox"/>	частково <input type="checkbox"/>
Чи забезпечують у повній мірі підручники з новогрецької мови	так <input type="checkbox"/>		ні <input type="checkbox"/>

реалізацію соціокультурної лінії навчання?			
Чи достатня кількість текстів соціокультурного характеру міститься у підручнику?	так <input type="checkbox"/>	ні <input type="checkbox"/>	
Чи задовольняє Вас система вправ до соціокультурних текстів підручника?	так <input type="checkbox"/>	ні <input type="checkbox"/>	
Як часто необхідно використовувати на уроках з новогрецької мови тексти культурологічного характеру?	на кожному уроці <input type="checkbox"/>	кілька разів на семестр <input type="checkbox"/>	не використовувати <input type="checkbox"/>
Які навчальні, методичні чи дидактичні матеріали Вам потрібні для реалізації соціокультурної складової навчання новогрецької мови?			

Додаток Б

Анкета для учнів

Прізвище, ім'я						
Школа						
клас						
Чи знайомі ви з культурою, звичаями й традиціями греків?	так <input type="radio"/>	ні <input type="radio"/>			частково <input type="radio"/>	
Якщо так/частково, то звідки ви дізнаєтесь про культуру, звичаї й традиції греків?	засоби масової інформації: інтернет, телебачення, журнали <input type="radio"/>	тексти художньої літератури <input type="radio"/>	школа <input type="radio"/>	родина <input type="radio"/>	інший варіант _____ _____ _____ _____ <input type="radio"/>	
За допомогою текстів з підручника ви вивчаєте лише мову, чи й культуру греків?	грецьку мову <input type="radio"/>			мову і культуру греків <input type="radio"/>		
Підкресліть, які теми вам цікаві	шкільне життя, навколишнє середовище, грецька кухня, комп'ютерні ігри, родина, канікули, вільний час, погода/природа, подорожі, грецькі свята, грецька міфологія, традиції греків, грецькі анекдоти, спорт, музика, танці, пам'ятки грецької культури, відомі постаті Греції (у літературі, спорті, науці, історії) інше _____ _____ _____					
Вам цікаво вивчати? (підкресліть)	вирази відомих греків, приказки, прислів'я, сучасний грецький сленг					
Чи знайомі ви з міфами Давньої Греції? Якщо так, то звідки?	так <input type="radio"/>	<input type="radio"/> уроки новогрецької мови			ні <input type="radio"/>	

		<input type="radio"/> уроки зарубіжної літератури	
		<input type="radio"/> самостійно вдома	
Чи знаєте ви твори грецької літератури? Якщо так, наведіть деякі із них	так <input type="radio"/>	ні <input type="radio"/>	
Які грецькі національні й релігійні свята ви знаєте?			
Назвіть героїв грецької Революції			
Хто такий «τσολιάς»?			
Які грецькі сталі вирази, прислів'я чи приказки ви знаєте?			
Як ви вважаєте, що потрібно змінити в підручнику, щоб він став кращим й цікавішим для вас?	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		

Додаток В

Програма

Експериментальна програма з новогрецької мови для учнів 5–6-х класів

Сфери спілкування	Тематика ситуативно го спілкування	Мовленнєві функції	Засоби вираження	Лінгвістичні компетенції			Лінгвіοкультуро логічна (Соοιοкультуρ α) компетенція	Загальнонавчальна компетенція
				Лексична	Граматична	Фонетична		
Особистісна	Я, моя сім'я, мої друзі (традиції передачі імен у родині, друзі) Традиційний одяг, їжа, напої.	— описувати людей, предмети, дії, явища, самопочуття, події; — описувати природу у різні пори року; — порівнювати предмети; — розповідати про свої захоплення	Δείξε μου τον φίλο σου να σου ποιοός είσαι. Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται. Αγάπαγε το φίλο σου με τα ελαττώματά του. Άνθρωπος αγράμματος, ξύλο, απελέκητο. Όποιος δεν έχει μυαλό έχει πόδια. Όπως έστρωσες θα κοιμηθείς. Το μήλο κάτω απ' την μηλιά θα πέσει. Στο κάτω κάτω, πάνω κάτω, δεν το βάζω κάτω, κάτω τα χέρια, κάτω ο Κόσμος. Τραγουδά γλυκά σαν αηδόνι, πολεμά γενναία σαν λιοντάρι/ γεία χαρά, πώς τα πας, τι τρέχει, κάτσε, δεν πας καλά κάνεις πλάκα. μια χαρά! Χάλια είμαι...έκανα θάλασσα, Θεέ μου! δεν ήτανε η δική μου μέρα χτες! δεν μου τα λες καλά, μη μου κάνεις τον κινέζο! Άδικο έχω; Το πάθημα πρέπει να σου γίνει μάθημα! κόσμος θα χαλάσει! Τα γράμματα είναι κλάμματα. Βαράμε το κεφάλι μας στον τοίχο. Καλή τύχη! Θα φάω ξύλο. Δεν είναι μια βόλτα στο πάρκο. Θα βάλω τα δυνάτά μου. Ο άνθρωπος αγράμματος – ξύλο απελέκητο. Πού είναι ... (ο πύργος); Θα έρθει στο πάρτι μου, έτσι δεν είναι; Το πρόγραμμα της... Γιορτής/ Πως πέρασες στις γιορτές. Χρόνια πολλά! Να ζήσεις! Λέμε τα κάλαντα. Καλά Χριστούγεννα! Καλή Πρωτοχρονιά! Ευτυχισμένος ο καινούριος χρόνος σοφός γέροντας. Ο Αχιλλέας, ο Ηρακλής, ο Ιάσωνας, ο Ασκληπίδιος, ο Κένταυρος Χείρωνας, το Πηλίο. η σωματική άσκηση, η αγωγή, η μουσική, η πολεμική τέχνη, η σωματική άσκηση, η μουσική η ανάγνωση κειμένων, η γυμναστική, η γραμματική, μαθήματα για το σπίτι, μαθαίνω το κείμενο απ έξω, δίνω εξετάσεις, ο άτακτος μαθητής, δοκιμάζω το σανδάλι του δάσκαλου. Σώζω το τομάρι μου, έπεσε χάμω, κρατάω την αναπνοή, πήγε η ψυχή του στη κουλούρη, κόπηκαν τα γόνατά του, φτηνά την γλυτώσαμε, την βγάλαμε λάδι, ήρθε ανάποδα, πήγε στραβά, αλλιώς ξεκινάς κι αλλιώς σε πάει, τον έλουζε κρύος ιδρώτας, μένω άγαλμα. ο Τρωικός πόλεμος, ο Όμηρος, ο Ερρίκος Σλήμαν. Ο μινωικός πολιτισμός, ο Άρθουρ Τζον Έβανς, ο Κνωσός, το μουσείο της Κρήτης. Πώς νιώθεις; Νιώθω υπέροχα/καταπληκτικά/φανταστικά/τέλεια/πετάω από τη χαρά μου. Τι κρίμα! Είμαι χάλια! Αρκετά! Φτάνει! Αμάν πια! Έχω τα νεύρα μου! Πήρα μια τρομάρα! Αγαπητέ μας φίλε! Με πολλή αγάπη.	Национальність. Час. Щоденні справи. Здоров'я. Традиції їсти. Страви. Відпочинок та дозвілля. Свята (національні й релігійні). Спільне й відмінне. Іменик: рід, число, відмінювання іменників на: ч.р. на –ους - ουδες,-ης - ηδες,-ας - αδες; ж.р. –α - αδες,-ου - ουδες; с.р. –ιμο–ιματα. Прикметники: відмінювання прикметників на-ύς, -ιά, -ύ/-ιοί, -ιές, -ιά. Відмінювання прикметників: особові, присвійні, зворотні. Артикль: означений, неозначений. Числівник: понад 1000 порядкові числівники до 100	Дієслово: Стверджувальна, питальна та заперечна форми дієслів I та II дієвідмін в Еνεστώτας, Μέλλοντας, Συνεχής, Παρατατικός, Αόριστος, Μέλλοντας. Στιγμιαίος. Пасивний стан дієслів I і II дієвідмін в Еνεστώτας Умовний спосіб дієслів. Іменик: рід, число, відмінювання іменників на: ч.р. на –ους - ουδες,-ης - ηδες,-ας - αδες; ж.р. –α - αδες,-ου - ουδες; с.р. –ιμο–ιματα. Прикметники: відмінювання прикметників на-ύς, -ιά, -ύ/-ιοί, -ιές, -ιά. Відмінювання прикметників: особові, присвійні, зворотні. Артикль: означений, неозначений. Числівник: понад 1000 порядкові числівники до 100	Особливості інтонації речень з однорідними членами. Інтонація окличних речень.	Знання культурних реалій, звичаїв й традицій греків та українців, пов'язаних з такими аспектами: — народні танці та пісні; —байки Езопа, міфи,казки, загадки, вірші, ігри; — вирази народної мудрості. — новорічні свята (та κάλατα); — національні свята (ημέρα του Όχι, 25 Μαρτίου); —карнавал у школі (Αποκριά); — театр тіней (Καραγκιόζης); Поведінка та правила етикету в Греції та Україні : — міжособистісні стосунки; — оформлення електронних листівок; — здатність використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур;	— уважно стежити за презентованою інформацією; — усвідомлювати мету поставленого завдання; — ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи; — активно застосовувати мову, що вивчається; — знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію. — самостійно організовувати свою роботу
Публічна	Відпочинок і дозвілля (символіка одягу тсольяса, нектар і амброзія, традиційні страви греків) Природа. Погода. (Деметра і Персефона) Навколишнє середовище. Тварини. Подорож (загальні відомості про Грецію, Україну) Свята і традиції. (Новий рік, Апокрія, Пасха) Освітня Шкільне життя (навчальні предмети, школа Платона, урок грецької мови, професії).	— порівнювати предмети; — розповідати про свої захоплення	— розповідати про Грецію і Україну, про життя у цих країнах; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження	— розповідати про Грецію і Україну, про життя у цих країнах; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження	— розповідати про Грецію і Україну, про життя у цих країнах; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження	— розповідати про Грецію і Україну, про життя у цих країнах; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження	— розповідати про Грецію і Україну, про життя у цих країнах; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження	— розповідати про Грецію і Україну, про життя у цих країнах; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ

Аудіювання	Говоріння		Письмо	Читання
	Монологічне мовлення	Діалогічне мовлення		
<p>— розуміють культурологічну інформацію як під час роботи з текстом;</p> <p>— розуміють основний зміст прослуханих текстів, нову й відому інформацію.</p> <p>Тривалість звучання аудіо тексту — до 1 хвилини.</p>	<p>— логічно будують висловлювання за змістом почутого, побаченого, прочитаного, використовуючи при цьому прості зв'язні речення;</p> <p>— описують події, явища, об'єкти, людей, тварин, традиції;</p> <p>— висловлюють своє ставлення до предметів, осіб, подій, свят;</p> <p>— дають свою оцінку явищам, подіям тощо;</p> <p>— характеризують персонажі казок, байок, міфів, оповідань;</p> <p>— роблять зв'язні повідомлення, використовуючи слова, що позначають культурно-ціннісні поняття;</p> <p>— розповідають про Грецію і Україну (подорожі).</p> <p>Обсяг висловлювання — до 10 речень.</p>	<p>— спілкуються, дотримуючись основних норм, прийнятих у Греції;</p> <p>— беруть участь у діалозі, обмінюючись інформацією, висловлюючи свою думку, враження, ставлення щодо конкретних фактів, подій, явищ, пропозицій;</p> <p>— під час спілкування демонструють володіння мовним мовленнєвим та культурологічним матеріалом, набутим попередньо.</p> <p>Висловлення кожного — до 8 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні.</p>	<p>— підтримують писемне спілкування із реальним або уявним другом по листуванню (e-mail);</p> <p>— пишуть на слух до 10 речень;</p> <p>— описують предмет, особу, події, явища, об'єкти.</p> <p>В межах 10 речень.</p>	<p>— читають вголос і про себе короткі тексти, побудовані на засвоєному мовному матеріалі;</p> <p>— знаходять нову і відому інформацію у культурологічних текстах (значення культурно-ціннісних понять);</p> <p>— розуміють зміст листів, листівок особистого характеру.</p> <p>Обсяг — не менше 200 друкованих знаків.</p>

Сфери спілкування	Тематика ситуативно го спілкування	Мовленнєві функції	Засоби вираження	Лінгвістичні компетенції			Лінгвістична (Соціокультурна) компетенція	Загальнонавчальна компетенція
				Лексична	Граматична	Фонетична		
Особистісна	Я, моя сім'я, мої друзі (зовнішність, риси характеру)	— вести переписку (електронні листи); — характеризувати особистості та вчинки людей; — порівнювати предмети і дії; — розповідати про свої захоплення, уподобання, відвідини місця; — запитувати та надавати інформацію про явища, події, факти; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження, почуття та емоції.	Η εστίας του σπιτιού, ο αρχαίος λαός, ο ιερός χαρακτήρας, η ιερή φλόγα, το ιερό πυρ, το σύμβολο της φιλοξενίας, οι αρχαίοι Έλληνες, η εστία των Δελφών, ο Ομφαλός της γης, σκήπτρο, λυχνία, πυρσό, κλαδί μέλανη και καρπούς. Χτυπιέμαι, έχει αράξει... έχω πληγωθεί..., γιορτάζω ονομαστική γιορτή, διακοπές στην Ελλάδα. Άλλα λέει η γιαγιά μου, άλλα ακούνε τα αυτιά μου. Παπούτσι από τον τόπο σου κι εσύ είναι μπαλωμένο. Όποιος καεί στο γάλα φουσάει και το γαϊούρτι. Και την πίτα ολόκληρη, και το σκύλο χωρτάτο. Έχει του πουλιού το γάλα, θέρος, τρύγος, πόλεμος. Μάθε τέχνη, κι άσ' τηνε κι αν πεινάσεις πιάσ' τηνε. Μοναχός σου χόρευε, κι' όσο θέλεις πήδα. Η Ανάσταση, η Κέρκυρα. Μεγάλο Σάββατο, η εικόνα της Αναστάσεως, τα πήλινα δοχεία (μπότιδες). έθιμο προήλθε από... Μια φορά κι έναν καιρό, το καρναβάλι, ντύνονται μασκαράδες, πάμε στο γλέντι, το κρυφό δάκρυ, ένα πολύχρωμο πανί, μια φανταχτερή στολή. Το αποτέλεσμα ήταν θαυμάσιο! Ευτυχισμένοι, με τα δάκρυα απ' τα παρδάπονα, ένα σκαστό φιλί. Τα πυροτεχνήματα έλαμπαν, θαυμάζω τη φορεσιά/ την στολή, φυλαγμένο μυστικό, ο βασιλιάς του καρναβάλου, χόρεψα ξέφρενα, γύρισε στο σπίτι φορτωμένος με γλυκά. η Αποκριά, πλήρωναν όσο όσο για να... δε βολεύονται, δεν σ' το χα! ο ταφικός ναΐσκος. Θεωρείται ότι... Σιγά να είναι... οι Ολύμπιοι θεοί, οι Τίτανοι, η Τιτανομαχία, τα πυρηνικά όπλα. Δεν παίζεσαι! Θα ήθελα δύο εισιτήρια με επιστροφή/χωρίς επιστροφή για Κίεβο. Με το αεροπλάνο/με το πλοίο... Το πλοίο φεύγει αργά το βράδυ. Τι ώρα θα φτάσουμε; Καλό ταξίδι! Μου αρέσει/μου κάνει εντύπωση/με εντυπωσιάζει ότι/που... Μου κάνει καλή/κακή εντύπωση το γεγονός ότι Στην Ελληνική γλώσσα μιλάμε/γράφουμε/διαβάζουμε/συζητάμε... Στα μαθηματικά μετράμε/λογαριάζουμε/υπολογίζουμε Γιορτάζω την 28η Οκτωβρίου. Γιορτάζω την ημέρα του ΟΧΙ. Πηγαίνω στην παρέλαση. Πηγαίνω στη γιορτή. Φορώ τη στολή του τσολιά...	Зовнішність, стверджувальна, питальна та заперечна форми. Параκείμενος дієслів I і II дієвідмін активного стану. Ціна. Пасивний стан дієслів I і II дієвідмін в Ενεστώτα, Μέλλοντα, Συνεχής, Παρατατικός. Умовний спосіб дієслів (Υποθετικός λόγος. Τύπος Α'). Δυνωτική. Артикль: означений, неозначений, відсутність артикля. Іменники: рід, число, відмінювання іменників ч.р. на -ες -еδες; ж.р. на -ση, -ξη, -ψη; с.р. на -ας-та. Іменники, що мають одну форму однини чи множини. Іменники, що мають подвійну форму множини. Прикметники на ης, -ια, -ι. Ступені порівняння прикметників. Прислівник: частотні, часу. Сполучник: και, αν. Займенники: присвійний займенник ποιαού зворотній займенник το εαυτό μου.	Інтоніація речень з порівняннями. Інтоніація складноідрядних та складноурядних речень. Випадки наголошення прийменників, сполучників у реченнях. — Янис Ρίπος, Οδισеас, Ελίτις. — новорічні свята (γιορτές του Δωδεκάμερου). — Πώς γιόρταζαν παλιά την Πρωτοχρονιά στην Ελλάδα); — національні свята (ημέρα του Όχι, 25 Μαρτίου); — національні герої визвольної революції — карнавал у школі (Αλόκριες); — визначні місця Греції — сталі вирази. Поведінка та правила етикету в Греції та Україні : — міжособистісні стосунки; — здатність використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур.	— усвідомлювати мету поставленого завдання; — ефективне співпрацювати під час парної та групової роботи; — активно застосовувати мову, що вивчається; — знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію; — уміти самостійно навчатися.		
	Публічна	Подорожі (підготовка до подорожі) Греція (Афіни, Салоніки, острови)	— запитувати та надавати інформацію про події, факти; — аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження, почуття та емоції.	Μια φορά κι έναν καιρό, το καρναβάλι, ντύνονται μασκαράδες, πάμε στο γλέντι, το κρυφό δάκρυ, ένα πολύχρωμο πανί, μια φανταχτερή στολή. Το αποτέλεσμα ήταν θαυμάσιο! Ευτυχισμένοι, με τα δάκρυα απ' τα παρδάπονα, ένα σκαστό φιλί. Τα πυροτεχνήματα έλαμπαν, θαυμάζω τη φορεσιά/ την στολή, φυλαγμένο μυστικό, ο βασιλιάς του καρναβάλου, χόρεψα ξέφρενα, γύρισε στο σπίτι φορτωμένος με γλυκά. η Αποκριά, πλήρωναν όσο όσο για να... δε βολεύονται, δεν σ' το χα! ο ταφικός ναΐσκος. Θεωρείται ότι... Σιγά να είναι... οι Ολύμπιοι θεοί, οι Τίτανοι, η Τιτανομαχία, τα πυρηνικά όπλα. Δεν παίζεσαι! Θα ήθελα δύο εισιτήρια με επιστροφή/χωρίς επιστροφή για Κίεβο. Με το αεροπλάνο/με το πλοίο... Το πλοίο φεύγει αργά το βράδυ. Τι ώρα θα φτάσουμε; Καλό ταξίδι! Μου αρέσει/μου κάνει εντύπωση/με εντυπωσιάζει ότι/που... Μου κάνει καλή/κακή εντύπωση το γεγονός ότι Στην Ελληνική γλώσσα μιλάμε/γράφουμε/διαβάζουμε/συζητάμε... Στα μαθηματικά μετράμε/λογαριάζουμε/υπολογίζουμε Γιορτάζω την 28η Οκτωβρίου. Γιορτάζω την ημέρα του ΟΧΙ. Πηγαίνω στην παρέλαση. Πηγαίνω στη γιορτή. Φορώ τη στολή του τσολιά...	Греція/острови). Визначні місця. Види діяльності на уроках у сучасній українській школі та на навчальних закладах. Давньої Греції.	— Янис Ρίπος, Οδισеас, Ελίτις. — новорічні свята (γιορτές του Δωδεκάμερου). — Πώς γιόρταζαν παλιά την Πρωτοχρονιά στην Ελλάδα); — національні свята (ημέρα του Όχι, 25 Μαρτίου); — національні герої визвольної революції — карнавал у школі (Αλόκριες); — визначні місця Греції — сталі вирази. Поведінка та правила етикету в Греції та Україні : — міжособистісні стосунки; — здатність використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур.	— усвідомлювати мету поставленого завдання; — ефективне співпрацювати під час парної та групової роботи; — активно застосовувати мову, що вивчається; — знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію; — уміти самостійно навчатися.	
Освітня	Шкільне життя (улюблений предмет, предмети школи Давньої Греції) Свята і традиції (День Охі, День незалежності, Пасха, Водохреща, Апокрія, Новий рік, Різдво)	— аргументувати свій вибір, точку зору; — розпитувати з метою роз'яснення і уточнення інформації та надання необхідних відповідей; — пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію; — висловлювати свої враження, почуття та емоції.	Μια φορά κι έναν καιρό, το καρναβάλι, ντύνονται μασκαράδες, πάμε στο γλέντι, το κρυφό δάκρυ, ένα πολύχρωμο πανί, μια φανταχτερή στολή. Το αποτέλεσμα ήταν θαυμάσιο! Ευτυχισμένοι, με τα δάκρυα απ' τα παρδάπονα, ένα σκαστό φιλί. Τα πυροτεχνήματα έλαμπαν, θαυμάζω τη φορεσιά/ την στολή, φυλαγμένο μυστικό, ο βασιλιάς του καρναβάλου, χόρεψα ξέφρενα, γύρισε στο σπίτι φορτωμένος με γλυκά. η Αποκριά, πλήρωναν όσο όσο για να... δε βολεύονται, δεν σ' το χα! ο ταφικός ναΐσκος. Θεωρείται ότι... Σιγά να είναι... οι Ολύμπιοι θεοί, οι Τίτανοι, η Τιτανομαχία, τα πυρηνικά όπλα. Δεν παίζεσαι! Θα ήθελα δύο εισιτήρια με επιστροφή/χωρίς επιστροφή για Κίεβο. Με το αεροπλάνο/με το πλοίο... Το πλοίο φεύγει αργά το βράδυ. Τι ώρα θα φτάσουμε; Καλό ταξίδι! Μου αρέσει/μου κάνει εντύπωση/με εντυπωσιάζει ότι/που... Μου κάνει καλή/κακή εντύπωση το γεγονός ότι Στην Ελληνική γλώσσα μιλάμε/γράφουμε/διαβάζουμε/συζητάμε... Στα μαθηματικά μετράμε/λογαριάζουμε/υπολογίζουμε Γιορτάζω την 28η Οκτωβρίου. Γιορτάζω την ημέρα του ΟΧΙ. Πηγαίνω στην παρέλαση. Πηγαίνω στη γιορτή. Φορώ τη στολή του τσολιά...	— Янис Ρίπος, Οδισеас, Ελίτις. — новорічні свята (γιορτές του Δωδεκάμερου). — Πώς γιόρταζαν παλιά την Πρωτοχρονιά στην Ελλάδα); — національні свята (ημέρα του Όχι, 25 Μαρτίου); — національні герої визвольної революції — карнавал у школі (Αλόκριες); — визначні місця Греції — сталі вирази. Поведінка та правила етикету в Греції та Україні : — міжособистісні стосунки; — здатність використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур.	— усвідомлювати мету поставленого завдання; — ефективне співпрацювати під час парної та групової роботи; — активно застосовувати мову, що вивчається; — знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію; — уміти самостійно навчатися.			

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ

Аудіювання	Говоріння		Письмо	Читання
	Монологічне мовлення	Діалогічне мовлення		
<p>— розуміють культурологічну інформацію як під час роботи з текстом;</p> <p>— розуміють основний зміст прослуханих текстів, нові й відому інформацію.</p> <p>Тривалість звучання аудіо тексту — до 2 хвилини.</p>	<p>— логічно будують висловлювання за змістом почутого, побаченого, прочитаного, використовуючи при цьому прості зв'язні речення;</p> <p>— описують події, явища, об'єкти, людей, тварин, традиції;</p> <p>— висловлюють своє ставлення до предметів, осіб, подій, свят;</p> <p>— дають свою оцінку явищам, подіям тощо;</p> <p>— характеризують персонажі казок, байок, міфів, оповідань;</p> <p>— роблять зв'язні повідомлення, використовуючи слова, що позначають культурно-ціннісні поняття;</p> <p>— розповідають про Грецію і Україну (подорожі).</p> <p>Обсяг висловлювання — до 12 речень.</p>	<p>— спілкуються, дотримуючись основних норм, прийнятих у Греції;</p> <p>— беруть участь у діалозі, обмінюючись інформацією, висловлюючи свою думку, враження, ставлення щодо конкретних фактів, подій, явищ, пропозицій;</p> <p>— під час спілкування демонструють володіння мовним мовленнєвим та культурологічним матеріалом, набутим попередньо.</p> <p>Висловлення кожного — до 10 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні.</p>	<p>— підтримують писемне спілкування із реальним або уявним другом по листуванню (e-mail);</p> <p>— пишуть на слух до 10 речень;</p> <p>— описують предмет, особу, події, явища, об'єкти.</p> <p>В межах 12 речень.</p>	<p>— читають вголос і про себе (з повним розумінням) тексти, побудовані на засвоєному мовному матеріалі;</p> <p>— знаходять основну і відому інформацію у текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка);</p> <p>— розуміють зміст листів, листівок особистого характеру.</p> <p>Обсяг — не менше 400 друкованих знаків.</p>